

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*Сборник научных трудов
профессоров и преподавателей
по адаптации методологии Тюнинг на практике*



Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

**ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ
АДАПТАЦИИ МЕТОДОЛОГИИ
ТЮНИНГ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРАКТИКЕ**



Ижевск
2013

УДК 378.14
ББК 74.480.26я43
О-629

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом УдГУ

О-629 Опыт и проблемы адаптации методологии Тюнинг в образовательной практике: Сборник научных трудов профессоров и преподавателей по адаптации методологии Тюнинг на практике / под ред. О. В. Солодянкиной / ФГБОУ ВПО «УдГУ». — Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. — 112 с.

ISBN 978-5-4312-0198-1

В сборнике опубликованы научные статьи преподавателей европейских и российских вузов, участвующих в проекте «Тюнинг» по предметным областям: образование, социальная работа, туризм, экология.

В рамках университетского проекта «Тюнинг» предложена методология разработки, реализации и оценки образовательных программ для разных уровней высшего образования в предметных областях.

Проект служит платформой для выработки университетами согласованных ключевых параметров (компетенций-результатов обучения) по разным предметным областям, необходимых для обеспечения сопоставимости, совместимости и прозрачности программ.

В процессе реализации проекта «Тюнинг» накоплен опыт по разработке компетенций, результатов обучения и образовательных программ определенных направлений предметной области на основе компетентностного подхода.

Сборник адресован преподавателям, аспирантам, студентам, всем, кто интересуется проблемами современного высшего образования.

УДК 378.14
ББК 74.480.26я43

ISBN 978-5-4312-0198-1

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ ТЮНИНГ — КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА 5

A. Serbati, A. Surian

Aligning teaching, learning and assessment definition with learning outcomes: the higher education *Tuning* approach 5

Безносова М. И., Солодянкина О. В.

Тюнинг — современный инструмент модернизации и интеграции российских вузов 12

Кирпиков А. Р.

О подготовке бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» 16

РАЗДЕЛ II. ПОДХОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ 20

Малькова И. Л.

Применение методологии Тюнинг для выявления приоритетных компетенций студентов 20

Малькова И. Л., Захарова С. А.

Профессиональные компетенции студентов направления обучения «Экология» с точки зрения работодателя 26

Акатьева Л. В.

К вопросу о формировании ключевых компетенций бакалавра туризма (на основе методологии Тюнинг) 31

РАЗДЕЛ III. МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ 37

Аверин А. Н.

Интерактивные методы обучения как инструмент развития компетенций 37

Фокин В. А.

Примеры использования различных методов обучения на аудиторных занятиях, применяемые в вузе в рамках участия в проекте «Тюнинг» 45

Аверин А. Н.

Психогимнастика как интерактивный метод обучения 52

РАЗДЕЛ IV. ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» 61

Солодянкина О. В.

Оценивание учебно-профессиональной деятельности студентов 61

Фокин В. А.

Совершенствование методов оценки обучения бакалавров социальной работы..... 69

Караванова Л. Ж.

Профессиональная подготовка будущих специалистов по социальной работе в условиях глобализации 74

РАЗДЕЛ V. ПОДХОДЫ К ПЛАНИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ ПРОГРАММ ДЛЯ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО И МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ 81

Солодянкина О. В.

Структура модульной образовательной программы на основе методологии Тюнинг 81

Булах Н. В.

Методология Тюнинг в специальных практикоориентированных курсах для бакалавров и магистров, обучающихся по ФГОС ВПО..... 95

Студёнова Е. Г.

Особенности формирования профиля образовательной программы по подготовке православных социальных работников 100

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 110

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ ТЮНИНГ — КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

A. Serbati, A. Surian
University of Padova

ALIGNING TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT DEFINITION WITH LEARNING OUTCOMES: THE HIGHER EDUCATION *TUNING* APPROACH

Abstract. The Tuning methodology offers concepts and operational tools to re-align Higher Education programmes with agreed learning objectives and qualification levels, defining them in terms of ECTS credits, developing them in an employment perspective, and managing the educational offer within Universities accordingly. This paper provides an overview of the dissemination of the Tuning methodology since 2010 within the Russian academic community addressing 9 subject areas — Ecology, Economics & Management, Education, Environmental Engineering, ICT, Languages, Law, Social Work, Tourism — and of developing the Tuning methodology through the creation of Tuning Centres in some Russian universities.

Theoretical background:

The Bologna Process¹ represents a real cultural revolution for European countries in the field of higher education courses and training. It implies changes in the Higher Education structure, as well as in its methodological approach and in the contents it provides. The *Stocktaking Report* (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009) and the *Trends* drawn up by the European University Association² highlight that a year after the 2010 *deadline*, while there is certainly a different normative setting in the concerned countries (not only in Europe, but all around the world), there has not always been a consistent cultural and value change in the higher education systems.

¹ http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm

² Available on: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>

The most relevant element of the Bologna process — a change of paradigm in higher education courses — is the *central position of the learner in the learning processes*. This implies a shift from the previous approach. The present focus on the learning outcomes implies that the competence profile to be acquired at the end of the learning programmes should be clarified as well as the teaching methods and subjects required to reach such final outcomes.

The central position of the competences that the students must have achieved by the end of their learning process was confirmed and amplified with the adoption of the *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area (EHEA)* in 2005. It is a reference document for the national normative framework and it is spelled out by the so-called *Dublin descriptors*³. The introduction of the three cycles' degrees and of the Dublin Descriptors has guided countries to provide courses according to a three-level structure — not only in terms of knowledge, but mainly in terms of skills and competences which guarantee more flexibility and customization within programmes. The learning outcomes have been formulated following a similar approach in each cycle. They refer to: knowledge and understanding, applying knowledge and understanding, making judgments, communication and learning skills.

While the Bologna process was promoted by the European Commission, a second process was initiated by the EC in order for the EU Member States to approve the *European Qualification Framework of Lifelong Learning (EQF)*. The EQF is divided into 8 education levels, the last three levels referring to higher education courses. The two frameworks present complex issues of *compatibility* that make it difficult to harmonize them with each other, in particular concerning the levels' construction in terms of knowledge, abilities and competence that are not superimposable onto the Dublin Descriptors. In the annex to the Recommendation, in fact, level 6 coincides with the first cycle of the Bologna Process, level 7 to the second and level 8 to the third. However, the two approaches are different: the Bologna Process is centred on the titles, while the EQF is centred on the competence within a lifelong learning perspective. The HE institutions are seeking ways to improve the dialogue and the compatibility between the two approaches.

Tuning methodology: a preliminary overview

Many international, national and local attempts have been made to implement the Bologna Process and European Qualification Framework and to make them compatible with each other.

Financed by the European Commission, the *Tuning project*, has involved many Universities of the world and has produced a significant amount of general and specific publications about different subject area groups.

Tuning aims at contributing to the development of higher education qualifications in order for them to be more understandable and easily comparable at a

³ http://colab.cce.unipr.it/colab_lea/pluginfile.php/1028/mod_resource/content/1/CompletesetDublinDescriptors-1.pdf

European level, and to promote an understanding of the cycles described in terms of learning outcomes and competences. One of the merit of Tuning's⁴ work is enhanced terminological clarification and the creation of a shared language, particularly with regard to the difference between *competences* and *learning outcomes*⁵.

The Tuning methodology offers concepts and operational tools to re-align Higher Education programmes with agreed learning objectives and qualification levels, defining them in terms of ECTS credits, developing them in an employment perspective, and managing the educational offer within Universities accordingly.

The Tuning approach (Villa Sanchez, Poblete Ruiz, 2008) requires the collective participation of the entire teaching staff in order to define the main competences of the degree course, and to negotiate them with corporate and professional bodies (on the basis of *consultation process* involving academics, employers, students, graduates).

Since the beginning of the third millennium, the Tuning Project has promoted a trans-disciplinary involvement of university professors and a more concrete understanding of the sense and scope of the reforms to be introduced (according to the Bologna Process and the EU's agenda for the Modernisation of Higher Education).

Strategies, methods and techniques, resources and time of all courses should be *coherent and oriented to developing the competences* of the resultant professional figure. In 2008 Tuning CoRe 2 project launched a *guide* with instructions on how to describe the competences and learning outcomes of the degree profile in a consistent way. Each degree profile should be readable in five minutes, succinct and to the point, yet provide detailed information and references such as purpose, characteristics, employability & further education, education style, programme competences and list of programme learning outcomes.

The identification of *reference points* may be an operational methodology for the design of the *different thematic areas* degree programmes considering specificities and peculiarities within a common educational framework.

In order to design horizons, to listen to emerging realities and to engage in future thinking, Tuning proposes the *meta-profile* which is described as «a group's representation of the structure and combination of competences which gives identity to a thematic area»⁶.

⁴ <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

⁵ «A *competence* is a quality, ability, capacity or skill that is developed by and that belongs to the student. [...] Competences are developed in all course units and assessed at different stages of a programme. Some competences are subject-area related (specific to a field of studies), while others are generic (common to any degree programme); a *learning outcome* is a measurable result of a learning experience which allows us to ascertain to which extent / level / standard a competence has been formed or enhanced. Learning outcomes are not properties unique to each student, but statements which allow higher education institutions to measure whether students have developed their competences to the required level» (Lokhoff, Wegewijs, Durkin, Wagenaar, González, Isaacs, Donà dalle Rose, Gobbi, 2010).

⁶ Julia Gonzales, *The use of Reference Points and Meta Profiles in Degree Programmes*, presentation at the Conference «Tuning in the World: New Degree Profiles for New Societies», Brussels, 21 November 2012, available at: http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/tuning_en.htm. The meta-profiles are referential

The following table provides a quick general overview of Tuning process in Europe across different projects as well as of main concepts/tools and issues⁷:

Projects / phases	MAIN CONCEPTS / TOOLS	OTHER RELEVANT ISSUES
Tuning Europe 2000–2008	Definition of Learning Outcomes and competences 9 SAGs Reference Points	<ul style="list-style-type: none"> • New terminology • Checklist for planning/maintaining a curriculum • Brochures for 9 Subject areas
Socrates Thematic Networks since 2002	EC recommendations for taking Tuning «on board»	<ul style="list-style-type: none"> • Tuning Counselors • 2 European Tuning Information and Counseling Centers • 38 Tuning Information Points (TIPs) • Reference Points for 24 new SAs
SQFs in Social Sciences HUMART 2008–2011	Sectorial reference points	<ul style="list-style-type: none"> • Identification of main educational sectors (Social Sciences, Humanities and Arts, Natural Sciences, Health Sciences, Sciences & Technology) • relation between QF for EHEA and EQF-LLL • Reference Points for 8 new SAs
CoRe2 2008–2010	Formulating a degree profile	Learning Outcomes as a measure of Competences
AHELO 2008–2013	Measuring and comparing competences at an international level	<ul style="list-style-type: none"> • A global test for a direct assessment of students' performance • Reference Points for 2 new SAs
Tuning Academy phase	<ul style="list-style-type: none"> • Tuning HE Journal • reflection on meta-profiles 	<ul style="list-style-type: none"> • Dissemination • Developing new dialogue/comparability tools • Involving specialized target groups?

Many Countries around all the world joined *Tuning Educational Structures in Europe* after 1999 contributing from different regions to the development of the global Tuning approach. Latin America, Russia, Africa, Australia, US have implemented essential aspects and common elements. This has resulted into the development of diverse Tuning applications in different regions of the world in relation to the diverse political, institutional and cultural perspectives.

With the support of the EU Tempus Programme, the Tuning approach has been implemented in *Russia* since 2010. It has two main aims: to promote and to disseminate the Tuning methodology within the Russian academic community (in particular in 9 subject areas — Ecology, Economics & Management, Education, Environmental Engineering, ICT, Languages, Law, Social Work, Tourism); and to implement and to develop the Tuning methodology through the creation of Tuning Centres⁸ in some Russian universities.

Biggs' constructive alignment

In order to design courses based on intended learning outcomes (ILO) that are consistent and aligned with related teaching, learning and assessment techniques, a core theory is provided by Biggs' *constructive alignment*. It consists of

elements and they are always mental constructions, destined to reflect and analyse the possible and diverse real degree profiles.

⁷ Luigi Filippo Donà dalle Rose, *Linking to national, subregional and regional policies*, presentation at the Conference «Tuning in the World: New Degree Profiles for New Societies», Brussels, 21 November 2012, available at: http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/tuning_en.htm

⁸ <http://www.tuningrussia.org/>

a programme designing approach which optimizes the conditions for the quality of learning by aligning teaching and assessment methods to the teaching goals and intended outcomes. This approach requires a personal commitment by the teacher who focuses on the students' learning outcomes and considers these the main goal of the learning and teaching process.

The model has a «*constructive*» nature. It is based on the constructivist perspective that highlights how learners use their own activity to construct their knowledge (Biggs, Tang, 2007). According to the constructivist perspective students build meanings by using relevant learning activities and — knowing which and at what level educational courses should pitch the expected learning outcomes — it is easier for them to feel motivated and interested in the contents and in the activities designed by the teacher in order to facilitate their learning process. In order to favour students' involvement the teacher encourages them to reflect upon their learning process and on the perceptions and opinions they have of the constructive alignment. In this learner-centred model students «will be able to study by themselves, learning what is essential more effectively, and knowing how to use and present what they learn» (Burón, 1993, p. 136). The teacher's role is to describe in detail the ILO — intended learning outcomes (learning activity) — and to specify the context and the standard the students should attain. The «*alignment*» means that the learning activity in the ILO needs to be activated by teachers by creating a learning environment that allows students to undertake those learning activities and then to verify with appropriate assessment tools whether the outcomes have been achieved⁹.

The methodological process inspired by John Biggs' constructive alignment theory (2003) includes four phases:

1. *Defining aim, objectives and intended learning outcomes (ILO)*: each teacher should decline learning outcomes in a way that they could be attained and measured and directly linked to the assessment criteria used to assess their attainment (Jackson, Wisdom, Shaw, 2003).
2. *Choosing teaching/learning activities likely to lead to the ILO, resources that allow the outcomes to be reached and demonstrated (methods, tools, support forms...)*¹⁰ and criteria to assess if the learning outcomes have been reached¹¹: it

⁹ There are four stages in the design of constructively aligned teaching and assessment (Biggs, Tang, 2007, p. 54):

- 1) describe the ILO in the form of a verb (learning activity), its object (the content) and specify the context and a standard the students are to attain;
- 2) create a learning environment using teaching/learning activities that address that verb;
- 3) use assessment tasks that also contain that verb, thus enabling the judgement if and how well students' performances meet the criteria;
- 4) transform these judgements into standard grading criteria.

¹⁰ If the aim is to deal with a topic in detail, the teaching/learning activities are directed by the teacher (lessons, seminars, workshops, excursions,...), while if the aim is to develop comprehension, problem solving, or different points of view analysis, the activities can be carried out by peers (group work, peer teaching, collaboration etc.) or, moreover, if they aim to develop deeper knowledge, such as self-learning abilities, monitoring, and self evaluation, they can be self directed activities (studying and meta cognitive learning). — Source: Biggs (2003).

¹¹ The process carried out by every teacher should consist in reflecting on the assessment methods he/she uses in his/her teaching and in the choice of changing and integrating them with texts and written documents, as an answer to a question or a problem (used to assess high cognitive levels), closed tests, performance assessment (in

is crucial thinking about the alignment of the different teaching, learning and assessment methods, according to the expected outcome using.

A tool proposed by the University of Padova¹² for implementing in practice Biggs' constructive alignment and for facilitating teachers' work, is the *table for alignment* of the teaching/learning activities and assessment methods with learning outcomes. Within such table, each teacher writes in the first column the general Dublin descriptors and in the second one the related specific learning outcomes that students are required to achieve; in the third, forth and fifth column the teacher fills-in respectively teaching, learning and assessment activities. So, in every row the learning path for each learning outcome becomes readable, including the workload, in terms of specific time quantification for each work/study activity.

3. *Teachers' clarification of the scope, objectives and expected learning outcomes of their subject, and creation of a positive class atmosphere that advantages the learning activity*: after designing the teaching and assessment activities, the teachers are urged to create a collaborative class atmosphere.

4. *Assessing if and how much the students have met the expected outcomes, distinguishing the performance and, in the case of a formative assessment, give feedback to help students to improve their learning activity*: the integration of assessment and self-assessment tools could make the assessment action becoming an inter-subjective instance, assuming a negotiating feature of co-responsibility and shared work of students and teachers rather than the setting up of a rational action of information collection (Semeraro, 2006).

Conclusions

In the academic tradition of several countries there still is a prevalence of the frontal «lesson» method in combination with a «final exam». Teaching methods such as seminars, workshops, tutorials, case studies, projects, cooperative learning, etc. and assessment methods such as self assessment, peer assessment and portfolio are relatively neglected.

A present challenge for higher education is to overcome such «information centred» paradigm (learning by reception) in favour of a «learner centred» and *interactionist paradigm* according to Bruner's conception of «discovery learning». Such learner centred approach gives value to the creation of «educational experiences» on the basis of interactive and problem-based teaching methods, following a socio-constructivist paradigm, based on real/virtual study/work communities that involve both the cognitive dimension as well as the emotional one. This paradigm requires the teacher to be closer to a mentor and a coach role, developing collaboration among peers and the development of critical thinking and independent learning (Galliani, 2011).

which the student shows his comprehension and ability to act in a given situation) or, rapid assessment, that is a quick way to assess and evaluate (used in classes with a large number of students).

¹² Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati, A. (Eds) (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Lecce: Pensa Multimedia.

In the document «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA» elaborated by ENQA in 2005 it is stated that the Quality Assurance in institutions must have: a public strategy, politics and procedures, approval, monitoring and revision mechanisms of the degree courses, criteria and rules for the ascertainment of profits, *systems for the promotion of teachers' competence*, adequate resources and support for learning, ways of gathering information on the effectiveness of courses, systems for transparency and public information on degree programs.

The relevance of the teachers' role underlines their responsibility for the growth of new generations. In a moment of crisis that is increasingly resulting into a structural change of politics, economy and world society, higher education is called to face a difficult task. It is required to produce an effort implying national and international convergence, to *accompany education and development of all young protagonists* who are called to learn how to learn and to develop the knowledge and skills required to be workers, citizens, and people of the World.

References

- Biggs, J. & Tang, C. (2007), *Teaching for Quality Learning at University (3rd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press.
- Burón, J. (1993), *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Galliani, L., Zaggia, C. & Serbati, A. (Eds) (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2011), Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata, in Galliani, L. (Eds), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, (p. 511–521), Atti della VIII Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 December 2010, Vol. II, Lecce: Pensa Multimedia.
- Jackson, N., Wisdom, J. & Shaw, M. (2003), *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*, Learning and Teaching Support Network.
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà dalle Rose, L. F. & Gobbi, M. (2010), *A guide to formulate degree programme profiles*, Tuning, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W. (2009), *Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve* — 28–29 April 2009.
- Semeraro, R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Milano: Franco Angeli.
- Villa Sanchez, A., Poblete Ruiz, M. (2008), *Competence-based learning*, Tuning Project, Bilbao: University of Deusto.

М. И. Безносова, О. В. Солодянкина
Удмуртский государственный университет

ТЮНИНГ — СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ МОДЕРНИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В данной статье подчеркнута значимость интернационализации как процесс системных преобразований в высшей профессиональной школе. Авторы представили историю проведения системных преобразований на примере проекта «Тюнинг», выделяя методологические подходы, цели и достигнутые результаты.

Ключевые слова: Болонский процесс, трудовая и академическая мобильность, Тюнинг, настройка образовательных программ.

Важной тенденцией, характеризующей развитие современного высшего образования, является его интернационализация, обусловленная интеграционными экономическими процессами, формированием общеевропейского пространства высшего профессионального образования, интенсивной трудовой и академической мобильностью. Университетам все больше отводится роль центров регионального развития, а высшее образование становится гарантией конкурентоспособности государства в новой глобальной экономике, основанной на знаниях.

Вышеназванные факторы актуализируют необходимость взаимного обмена инновациями, изучения организационных и учебно-методических аспектов образовательной и научно-исследовательской деятельности вузов различных государств.

Задачи модернизации высшего образования в рамках Европейской стратегии–2020 определены в рамках инициативы Европейского Союза «Молодежь на марше» (Youth on the move):

- совершенствование систем образования и обучения всех уровней;
- меры по повышению занятости молодежи;
- расширение молодежной академической и трудовой мобильности в ЕС.

Европейские вузы и работодатели широко совместно обсуждают вопросы подготовки специалистов: какими навыками и компетенциями они должны обладать для соответствия потребностям современного рынка труда, улучшения условий трудоустройства.

Модернизации и интеграции российских вузов в европейскую систему высшего образования, проведению системных преобразований способствует программа Tempus.

В данной статье предлагаем проследить историю проведения систем преобразований на основе проекта «Тюнинг».

«Тюнинг» стартовал в 2000 году как проект, призванный связать политические цели Болонского процесса (и позднее Лиссабонской стратегии) с целями высших учебных заведений. Название «Тюнинг» (Tuning) было выбрано для того, чтобы подчеркнуть, что университеты стремятся не к единообразию программ или единым, определенным, «предписанным» учебным планам, а к согласованным параметрам, сближению и общему пониманию программ. Защита многообразия образования в Европе с самого начала была важнейшей чертой проекта, который никоим образом не пытается ограничить независимость специалистов или влияние (полномочия) национальных и местных органов власти.

За несколько лет проект сформировал основные методологические подходы к проектированию, разработке, внедрению, оценке и повышению качества образовательных программ для первого, второго и третьего уровней высшего образования. Методология Тюнинг полностью соответствует контексту Болонского процесса и является основным академическим инструментом процесса создания единого европейского пространства высшего образования. Необходимость обеспечения совместимости, сопоставимости и конкурентоспособности образовательных программ на европейском пространстве возникла из потребности студентов, чья возрастающая мобильность потребовала надежной и объективной информации об образовательных программах в разных вузах. В тесном взаимодействии с процессом формирования европейского пространства высшего образования активно развивается процесс создания национальных рамок квалификаций в европейских странах.

Тюнинг ориентирован на нужды образовательных учреждений и их структур, он предлагает всесторонний подход к реализации задач Болонского процесса как на уровне университетов, так и на уровне отдельных предметных областей.

Методология Тюнинг, позволившая европейским университетам успешно включиться в деятельность по созданию единых образовательных уровней, согласованных требований к структуре программ, выработке общих подходов к сравнению и оценке результатов обучения, стала своего рода дорожной картой Болонского процесса. Разработанная в рамках проекта «Настройка образовательных программ в европейских вузах» методоло-

гия сегодня вышла за рамки ЕС и приобрела международное значение в качестве универсального инструмента модернизации учебных планов в контексте достижения профессиональных компетенций. Университеты различных стран и континентов в условиях расширяющегося сотрудничества все чаще прибегают к ее использованию для построения совместных образовательных программ, предусматривающих академическую мобильность, включенное обучение, внедрение системы академических кредитов, обмен образовательными модулями и взаимное признание дипломов.

Российские вузы также включились в освоение методологии Тюнинг. В условиях введения в Российской Федерации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВПО), основанных на принципах, формально совместимых с данной методологией (выражение требуемых результатов освоения образовательных программ в виде наборов общекультурных и профессиональных компетенций, введение системы зачетных единиц (академических кредитов) для расчета трудоемкости образовательных программ), а также значительного расширения свобод вузов в формировании своих образовательных программ интерес к активному использованию методологии Тюнинг в построении учебных программ для разных направлений подготовки в России существенно возрос. Первыми российскими вузами, поддержавшими необходимость освоения методологии Тюнинг, стали Высшая школа экономики, Российский университет дружбы народов и Томский государственный университет, которые в соответствии с ее рекомендациями в 2006–2007 годах в рамках проекта TEMPUS «Настройка образовательных программ в российских вузах» осуществили разработку образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлениям «Европейские исследования» и «Прикладная математика».

Следующим шагом по пути продвижения компетентностно-ориентированных методик в систему высшего профессионального образования в РФ стало участие в 2007–2008 годов МГУ им. М. В. Ломоносова, Российского государственного гуманитарного, Санкт-Петербургского государственного, Челябинского государственного университетов совместно с европейскими университетами в проекте Tempus «Модель построения основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки на основе методологии Tuning–ESTS для реализации принципов Болонского процесса в России». В результате его выполнения были составлены перечни универсальных и профессиональных компетенций, формируемых у студентов, и на их основе подготовлены образовательные программы по направлениям подготовки ВПО «История» и «Культурология» для бакалавров и магистров в кредитно-модульном формате.

В 2010–2013 годах проект Tempus «Создание сети центров Тюнинг в российских университетах» в рамках программы *Tempus IV* (координатор Университет Деусто, Испания) объединил четыре европейских университе-

та: Университет Гронингена (Гронинген, Нидерланды); Тринити колледж, Университет Дублина (Дублин, Ирландия); Падуанский университет (Падуя, Италия), а также 13 российских университетов (Астраханский государственный, Донской государственный технический университеты, Московская государственная академия делового администрирования, Московский государственный областной университет, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Московский государственный университет путей сообщения, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Российский государственный гуманитарный университет, Северо-Кавказский федеральный университет, Тверской государственный университет, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, Удмуртский государственный университет) и Ассоциацию классических университетов России (АКУР). Он стал проектом по институционализации использования методологии Тюнинг в образовательной философии и практике вузов России. Его цель — создание сети консультационно-методических Тюнинг-центров в России и согласованного, в том числе в европейском формате, перечня общих и профессиональных (предметно-специфических) компетенций с последующим использованием их в процессе структурирования и описания образовательных программ всех уровней высшего образования по следующим предметным областям: инженерная защита окружающей среды (инженерная экология), иностранные языки, информационно-коммуникационные технологии, образование, социальная работа, туризм, экология, экономика и менеджмент, юриспруденция. Работа в проекте позволяет изучить европейский опыт уровневой подготовки, особенности организации самостоятельной работы студентов, инновационные механизмы взаимодействия вуза, работодателей и выпускников.

Таким образом, мы видим: системные преобразования в высшей школе на основе методологии Тюнинг занимают свое место по всему миру, в том числе и России.

Список литературы

1. Tuning Educational structures in Europe. — Socrates — Tempus // Электрон. ресурс: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
2. <http://tuningrussia.org/>.

А. Р. Кирпиков

Удмуртский государственный университет

О ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЬ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. В статье речь идет о разработке мета-профайла (методология Тюнинг) в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования по профилю «Психология образования». Рассматриваются важнейшие составляющие профессиональной деятельности психологов образования.

Ключевые слова: компетенции, бакалавры по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования».

A. R. Kyrpykov, Udmurt State University

ABOUT PREPARATION OF BACHELORS TO DIRECTION «PSYCHOLOGY PEDAGOGICAL EDUCATION», PROFILE «PSYCHOLOGY OF EDUCATION»

Abstract. The article deals with the development of meta-profile (Tuning methodology) in the preparation of Bachelors of pedagogic-psychological education on the profile of the «Educational psychology». Discusses the major components of professional psychologists.

Keywords: competences, bachelors to direction «pedagogic-psychological education», a profile is «psychology of education».

Бакалавр по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования», являясь одним из важнейших звеньев

образовательного процесса, обеспечивает психологическое сопровождение этого процесса и создает условия для психолого-педагогической поддержки развития личности ребенка в образовании. В программах подготовки психолога образования задается содержание, освоение которого позволяет ему осуществлять в процессе профессиональной деятельности психологическое сопровождение обучения и воспитания, ориентированное на полноценное развитие личности обучающихся. Содержанием, объединяющим различные профили подготовки по направлению «Психолого-педагогическое образование», является развитие у обучающихся общих (общекультурных) компетенций, которые позволят им эффективно сопровождать и осуществлять педагогический процесс в конкретном образовательном учреждении. Это, в свою очередь, предполагает освоение следующих предметов: общая и экспериментальная психология, психология развития, качественные и количественные методы исследования в образовании, педагогические теории, социальная психология и педагогика, психолого-педагогическая диагностика, психологическое и педагогическое консультирование и другое.

Организирующим началом любой образовательной программы является так называемый «профайл программы» (Programme Degree Profile). Этот документ разрабатывается образовательным учреждением и получает одобрение соответствующих государственных органов. В ходе проекта Tuning Russia для каждой предметной области были выявлены ключевые отличительные особенности («ядро» предметной области, которое обязательно должно быть реализовано в каждой образовательной программе независимо от направленности и профиля). В процессе совместной работы по реализации проекта Tuning Russia в предметной области «образование» были выделены следующие компетенции, образующие содержательную основу для подготовки бакалавров психолого-педагогического направления. Прежде всего, были выделены такие **общие компетенции**, как:

- способность применять знания на практике;
- способность действовать в профессиональной сфере в соответствии с этическими нормами.

Помимо этого, были определены и **предметные компетенции**:

- способность проектировать и осуществлять образовательный процесс с учетом современной социокультурной ситуации и уровня развития личности;
- способность использовать основы теории и методологии образования в профессиональной деятельности.

Таким образом, вышеназванные общие и предметные компетенции становятся базовыми для профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования вне зависимости от профиля.

В то же время очень важно определить основные компетенции психолога образования. Наибольшую сложность здесь вызывает то обстоятельство, что в отечественной и зарубежной системе образования психологи вы-

полняют различные функции. В российском образовании в наиболее общем виде функция практического психолога в системе образования заключается в специально организованной работе, направленной на создание в семье и школе благоприятных условий для развития личности ребенка. Эта работа, на наш взгляд, конкретно выражается в психологическом сопровождении целостного педагогического процесса включающем в себя:

- психологическое сопровождение педагогов, родителей и других как источников педагогического влияния;
- психологическое сопровождение учащихся;
- психологический анализ и в случае необходимости коррекцию взаимодействия «источников» воспитательного влияния и воспитуемых;
- психологический анализ содержания процессов воспитания и обучения.

Отсюда вытекают основные цели и задачи в деятельности психолога образования:

- создание условий для обеспечения психического и психологического здоровья детей, развития их индивидуальности и проявления субъектной активности;
- создание благоприятного для развития ребенка психологического климата, определяемого организацией продуктивного взаимодействия взрослых и детей, созданием ситуации успеха в личностно значимой для ребенка деятельности;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки всем субъектам педагогического процесса (детям, их родителям, воспитателям, учителям).

Для реализации поставленных целей и задач психологу образования необходимо развить следующие профессиональные компетенции:

- ясную и четкую профессиональную позицию, включающую в себя понимание своей профессиональной роли и функций, осознаваемое отношение к человеку (авторитарно-манипулятивное или гуманистическое); отношение к средствам профессиональной деятельности (психодиагностическим методикам, тренингам и другим формам психологического воздействия);
- общепсихологическую компетенцию, состоящую из знания основ общей, возрастной и педагогической психологии, положений педагогической диагностики, консультативной и коррекционно-развивающей работы — основных направлений профессиональной деятельности психолога образования;
- конкретные компетенции, определяемые собственно спецификой профессиональной деятельности психолога образования: владение умениями и навыками психологической диагностики, консультационной и психокоррекционной работы, ведения психологической беседы, тренинговой программы, просветительской работы и так далее.

Чтобы в образовательных учреждениях появились профессионалы-психологи, чтобы утвердились в своей позиции и пришли к осознанию сути своей профессиональной деятельности, необходим субъектный подход в профессиональном обучении. Субъектный подход в подготовке будущих бакалавров означает, что ситуация подготовки психологов образования должна быть ориентирована на полноправное личностное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. И здесь важнейшую роль играет педагогическая позиция преподавателей. Эта идея полностью согласуется с основными положениями методологии проекта «Тюнинг». В методологии «Тюнинг» важнейшим условием реализации образовательной программы является равноправное взаимодействие преподавателей и студентов в процессе обучения. А это обстоятельство как раз и проявляется собственно в педагогической позиции. Под педагогической позицией, в отличие от педагогического приема, который всегда адекватен конкретной ситуации и учитывает, прежде всего, этот конкретный момент, мы понимаем наиболее значимые, в каком-то смысле конечные в процессе воспитания и обучения человека цели. Мы полагаем, что педагогическая позиция преподавателя определяет то, как он использует имеющиеся у него знания, помогает ему соотнести способы организуемой им деятельности с целями обучения и воспитания. Именно профессиональная позиция преподавателя, в свою очередь, содействует дальнейшему формированию и развитию необходимых для продуктивной профессиональной деятельности компетенций будущего психолога образования.

Важным аргументом в пользу выбора субъектного подхода в процессе профессионального обучения является понимание того, что обучающиеся (студенты) в своей дальнейшей профессиональной деятельности, особенно в начале своего профессионального пути, во многом будут ориентироваться на профессиональные образцы, усвоенные ими в процессе обучения. Профессиональная позиция уважаемого и авторитетного преподавателя, его личностные особенности будут еще в немалой степени обуславливать дальнейшее профессиональное развитие начинающего специалиста. Таким образом, реализация субъектного подхода в профессиональную подготовку будущих психологов образования будет способствовать формированию у них осознанной профессиональной позиции. Тогда, приступая к работе в образовательном учреждении, начинающие психологи образования смогли бы отстаивать эту осознанную позицию квалифицированной деятельностью, не ограничиваясь при этом только работой с детьми, учителями и родителями, а включаясь в решение глобальных проблем образовательного учреждения.

РАЗДЕЛ II. ПОДХОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ

И. Л. Малькова

Удмуртский государственный университет

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРИОРИТЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Представлены итоги опроса преподавателей, работодателей, студентов и выпускников по оценке важности и уровня реализации общих компетенций, проведенного в рамках программы Европейской комиссии Темпус IV «Внедрение методологии Тюнинг в систему образования Российской Федерации».

Ключевые слова: методология Тюнинг, общие компетенции, компетентностный подход.

I. Mal'kova, Udmurt State University

APPLICATION OF METHODOLOGY TYUNING FOR EXPOSURE OF PRIORITY JURISDICTIONS OF STUDENTS

Abstract. The results of questioning of teachers, employers, students and graduating students are presented as evaluated by importance and level of realization of general jurisdictions, conducted within the framework of the program of European Commission Tempus IV «Introduction of methodology Tyuning in the system of formation of Russian Federation».

Keywords: methodology Tyuning, general jurisdictions, kompetentnostnyy approach.

Методология Тюнинг подразделяет компетенции на общие и профессиональные для конкретных направлений подготовки. Хотя Тюнинг признает доминирующее значение профессиональных компетенций, которые формируются у обучающегося в процессе освоения программы, следует отметить, что образовательному учреждению необходимо прикладывать значительные усилия для создания в вузе среды, формирующей общие (универсальные) компетенции, не зависящие от предметной области.

Введение системы обучения, ориентированной на студента, предполагает сдвиг акцента с процесса обучения на результаты обучения, изменение роли преподавателя и студента, концентрацию внимания на обучающихся. В условиях многообразия контекстов образования и их изменения необходимо постоянно следить за требованиями общества к общим и профессиональным компетенциям. Это диктует потребность в консультациях и постоянном пересмотре информации об адекватности сформированного списка компетенций. Язык компетенций можно признать наиболее подходящим для ведения консультаций и диалога с группами, непосредственно не вовлеченными в академическую жизнь (работодателями), способствующим выявлению необходимости в разработке новых образовательных программах и созданию систем постоянного совершенствования существующих образовательных программ.

В проекте «Тюнинг Россия» перечни компетенций были сформированы путем применения следующих действий:

- анализа российского рынка труда и утвержденных в Российской Федерации профессиональных стандартов в соответствующих областях деятельности (при их наличии);
- анализа требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, заданных утвержденными в Российской Федерации Федеральными государственными образовательными стандартами;
- анализа имеющихся международных профессиональных стандартов в соответствующих областях деятельности;
- изучения и адаптации опыта формирования списков «общих» и «профессиональных» компетенций на европейском образовательном пространстве;
- консультаций с российскими и европейскими экспертами.

В предварительный перечень общих компетенций после консультаций с европейскими коллегами и экспертами вошли 30 компетенций:

1. Способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу.
2. Умение работать в команде.
3. Креативность.
4. Способность определять, формулировать и решать проблемы.
5. Способность разрабатывать и управлять проектами.
6. Способность применять знания на практике.

7. Способность общаться на иностранном языке.
8. Способность пользоваться информационно-коммуникационными технологиями.
9. Способность к самообразованию.
10. Способность к общению в устной и письменной форме на родном языке.
11. Способность работать самостоятельно.
12. Способность принимать обдуманные решения.
13. Способность мыслить критически.
14. Понимание и уважение разнообразия и мультикультурности общества.
15. Способность действовать в соответствии с принципами социальной ответственности и гражданского сознания.
16. Способность действовать в соответствии с этическими нормами.
17. Преданность идее охраны окружающей среды.
18. Способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области.
19. Способность планировать и распределять свое время.
20. Способность оценивать и поддерживать качество выполняемой работы.
21. Способность к критике и самокритике.
22. Способность находить, обрабатывать и анализировать информацию из разных источников.
23. Ответственное отношение к вопросам безопасности.
24. Навыки межличностного общения.
25. Способность проводить научное исследование на должном уровне.
26. Знание и понимание предметной области и профессии.
27. Способность разрешать конфликты и вести переговоры.
28. Нацеленность на достижение качества.
29. Нацеленность на достижение результата.
30. Способность к инновационной деятельности.

Дальнейшая оценка компетенций проводилась на основе опроса, в котором приняли участие респонденты четырех групп, так или иначе задействованных в образовательном процессе: преподаватели (2220 чел.), работодатели (1856 чел.), студенты 5-го курса (2479 чел.) и выпускники последних пяти лет (2414 чел.). Респондентам было предложено по четырехбалльной шкале оценить степень важности и уровень реализации компетенций, что в дальнейшем легло в основу их ранжирования. При этом были использованы методы качественного анализа и одномерной статистики.

Результаты исследования представляют собой оценку базовых компетенций, обусловленных общими тенденциями развития конкурентности на рынке труда, требованиями работодателей к системе высшего профессионального образования в условиях перехода на новый уровень образования. Результаты опроса дают возможность оценить профессиональную компетентность выпускников представителями всех групп участников образовательного процесса. Позволяют увидеть соотношение запросов работода-

лей с тем, что предлагают сегодня высшие учебные заведения, и наметить необходимые корректировки образовательных программ для повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Результаты опроса по оценке общих компетенций показали следующее. Наиболее высоко была оценена **важность** таких общих компетенций, как:

- способность применять знания на практике;
- способность определять, формулировать и решать проблемы;
- способность принимать обдуманные решения;
- нацеленность на достижение результата.

Как наименее значимые во всех четырех группах были отмечены следующие компетенции:

- понимание и уважение разнообразия мультикультурности общества;
- способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области;
- преданность идее охраны окружающей среды.

Схожим образом были проранжированы общие компетенции во всех девяти предметных группах. За исключением компетенции «Преданность идее охраны окружающей среды», которая по результатам общего опроса попала в список наименее важных, а в группе «Экология» занимает одну из лидирующих позиций.

Уровень реализации достаточно высоко был оценен по следующим общим компетенциям:

- знание и понимание предметной области и профессии;
- способность находить, обрабатывать и анализировать информацию из разных источников;
- способность к общению в устной и письменной форме на родном языке.

В наименьшей степени уровень реализации был указан по следующим компетенциям:

- способность к инновационной деятельности;
- способность разрабатывать и управлять проектами.

Следует отметить, что наименьшие оценки уровня реализации компетенций были получены среди преподавателей. Особенно по направлению «Экология», где преподаватели оценили профессиональную пригодность своих студентов значительно ниже, чем работодатели. Наиболее высокие баллы были получены среди студентов.

Сходимость результатов опроса всех четырех групп достаточно высока — коэффициент корреляции более 0,82 (см. табл.). В отдельных рабочих группах (экология, туризм) показатель сходимости в оценке уровня реализации компетенций составил 0,6–0,7. В большинстве случаев отмечены существенные расхождения между работодателями и студентами. Видимо, даже при наличии производственных и предквалификационных практик на старших курсах студенты далеко не всегда адекватно оценивают свои зна-

ния, умения и навыки относительно требований работодателей. Ранжирование компетенций выявило наибольшие расхождения между группами преподавателей и работодателей. Наибольшее несоответствие между важностью и уровнем реализации отмечено в компетенции «способность применять знания на практике». Причем в группе преподавателей уровень реализации этой компетенции получил высокую оценку, в то время как у студентов — низкую.

Таблица

Уровень корреляции результатов оценки общих компетенций между группами респондентов

Важность		Преподаватели	Работодатели	Студенты
	Работодатели	0,82		
	Студенты	0,93	0,88	
	Выпускники	0,92	0,92	0,97
Уровень реализации	Работодатели	0,87		
	Студенты	0,88	0,88	
	Выпускники	0,85	0,83	0,97
Ранжирование	Работодатели	0,91		
	Студенты	0,95	0,93	
	Выпускники	0,96	0,95	0,98

Таким образом, проведенный опрос позволяет сделать некоторые выводы и в то же время ставит новые, встречные вопросы. Некоторые из полученных результатов были предсказуемы, например, высокая самооценка студентов. Отдельные результаты обнадеживают, например, достаточно высокие оценки подготовки выпускников со стороны работодателей (особенно по направлениям «Иностранные языки», «Информатика», «Экология»).

Есть моменты, которые требуют более детального подхода к рассмотрению проблемы. Прежде всего, это несовпадение требований к компетенциям выпускников со стороны преподавателей и работодателей. Работодателю в большинстве случаев нужен довольно узкоспециализированный работник, причем на уровне бакалавра, умеющий по шаблону, по инструкции выполнять определенный набор функций. В очень ограниченных случаях приветствуется инициативность, креативность, инновационная деятельность, не говоря уже о научной значимости результатов деятельности. Преподаватели придерживаются чаще всего традиционного подхода: выпускник вуза — это, прежде всего, интеллигент в широком смысле слова. В этом случае какие требования должны учитываться при проектировании образовательной программы? Кем является работодатель в образовательном процессе — заказчиком или потребителем? Насколько тесной должна быть связь между рынком труда и рынком образовательных услуг? Что дает для производства магистерское образование, если магистра готовят, прежде всего, как исследователя? С другой стороны, достаточно ли знаний дает бакалавриат для успешной работы выпускника во всех сферах производства?

В любом случае нужно помнить о том, что формулирование компетенций — это первый этап в логике разработки образовательных программ. Это тот начальный этап, который будет формировать качество нашего выпускника на выходе. Для этого необходимо задействовать всевозможные варианты выявления приоритетных компетенций (анализ должностных инструкций, учет профессиональных стандартов), в том числе и методику опроса участников образовательного процесса, предлагаемую проектом «Тюнинг».

И. Л. Малькова, С. А. Захарова

Удмуртский государственный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ «ЭКОЛОГИЯ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЯ

Аннотация. Представлены подходы по выявлению приоритетных для работодателя предметных компетенций студентов-экологов, в том числе и итоги опроса работодателей по оценке важности и уровня реализации предметных компетенций, проведенного в рамках программы Европейской комиссии Темпус IV «Внедрение методологии Тюнинг в систему образования Российской Федерации».

Ключевые слова: методология Тюнинг, предметные компетенции, компетентностный подход, компетенции студентов-экологов.

I. Mal'kova, S. A. Zaharova, Udmurt State University

PROFESSIONAL JURISDICTIONS OF STUDENTS OF DIRECTION OF TEACHING «ECOLOGY» FROM POINT OF EMPLOYER

Abstract. Approaches are presented on the exposure of priority for an employer object competencies of students-environmentalists, including results of questioning of employers as evaluated by importance and level of realization of object competencies, conducted within the framework of the program of European Commission Tempus IV «Introduction of methodology Tyuning in the system of formation of Russian Federation».

Keywords: methodology Tyuning, object competencies, kompetentnostnyy approach, jurisdictions of students-environmentalists.

Кафедра природопользования и экологического картографирования географического факультета Удмуртского госуниверситета входит в рабочую группу по направлению «Экология» в реализации международного проекта «Создание сети центров «Тюнинг» в российских вузах» в рамках программы Европейской комиссии Темпус IV «Внедрение методологии «Тюнинг» в систему образования Российской Федерации». На первом этапе реализации данного проекта на основе методологии Тюнинг, собственного опыта, а также ФГОС для бакалавров и магистров с учетом специализаций был составлен список предметно-специфических компетенций. По направлению «Экология» в данный список вошло 18 компетенций. На следующем этапе был проведен опрос участников образовательного процесса с целью выявления важности и уровня реализации выбранных компетенций.

Наибольший интерес представляют результаты опроса работодателей как основных потребителей конечного продукта образовательных услуг. Общее количество респондентов составило 192 человека: представители министерств и ведомств, производств, природоохранных и образовательных учреждений, то есть те, кто на сегодняшний день формирует рынок труда в области охраны окружающей среды.

Анализ опроса важности предметно-специфических компетенций показал наименьшую сходимость оценочных баллов между группой работодателей и группами преподавателей и студентов. Из наиболее важных для выпускника-эколога были названы следующие компетенции:

- понимать взаимодействие процессов окружающей среды и оценивать их последствия;
- знать и понимать основные факты, концепты, процессы, принципы и теории экологии;
- адекватно оценивать источники информации по вопросам экологии.

Эти же компетенции были указаны как наиболее реализованные. Также в числе наиболее важных работодатели отметили компетенции сугубо практической направленности:

- понимать принципы деятельности и ответственности специалистов в сфере экологии и их роль в обществе;
- самостоятельно анализировать элементы окружающей среды в полевых и лабораторных условиях, описывать, оформлять документально и представлять результаты исследования;
- выбирать и применять необходимые инструменты для анализа и обработки информации по вопросам экологии.

По мнению большинства опрошенных, наименее важными оказались такие компетенции, как:

- быть способным вести преподавательскую деятельность по направлению «Экология»;
- понимать и использовать специальные термины при решении экологических проблем.

Невостребованной работодателями является компетенция уровня магистра — проводить самостоятельные, оригинальные, научно и практически значимые исследования в сфере экологии.

Средняя оценка уровня реализации предметно-специфических компетенций в группе «Экология» составила 2,995 балла (по 4-балльной шкале). Между группами работодателей и студентов отмечен наименьший уровень сходимости — коэффициент корреляции равен 0,85 (табл. 1).

Таблица 1

Уровень корреляции результатов оценки предметных компетенций между группами респондентов

Важность		Преподаватели	Работодатели	Студенты	Выпускники
	Преподаватели	1,00			
	Работодатели	0,76	1,00		
	Студенты	0,82	0,75	1,00	
	Выпускники	0,81	0,85	0,85	1,00
Уровень реализации	Преподаватели	1,00			
	Работодатели	0,83	1,00		
	Студенты	0,67	0,84	1,00	
	Выпускники	0,87	0,87	0,79	1,00
Ранжирование	Преподаватели	1,00			
	Работодатели	0,89	1,00		
	Студенты	0,85	0,85	1,00	
	Выпускники	0,89	0,89	0,91	1,00

Видимо, даже при наличии производственных и предквалификационных практик на старших курсах студенты далеко не всегда адекватно оценивают свои знания, умения и навыки относительно требований работодателей. Хотя следует отметить, что по направлению «Экология» наименьшие оценки уровня реализации компетенций были получены среди преподавателей. Это одна из немногих рабочих групп проекта, в которой преподаватели оценили профессиональную пригодность своих студентов значительно ниже, чем работодатели.

Как наименее реализованные были отмечены следующие предметно-специфические компетенции:

- быть способным разработать и реализовать стратегический план мероприятий по решению экологических проблем;
- эффективно применять основные принципы естественных и гуманитарных наук к решению современных экологических проблем.

Таким образом, проведенный опрос в рамках проекта «Тюнинг» позволил выявить, прежде всего, несовпадение требований к компетенциям выпускников со стороны преподавателей и работодателей. Соответственно, это требует более детального подхода к рассмотрению проблемы.

Вероятно, нужно сначала определиться, для какой конкретно сферы деятельности мы готовим нашего выпускника, и провести сегментирование рынка труда для специалистов экологического профиля.

Результаты исследования структуры занятости выпускников очной формы обучения кафедры природопользования и экологического картографирования Удмуртского госуниверситета (1997–2012 годов выпуска), работающих по специальности, свидетельствуют о том, что 54,6% осуществляют профессиональную деятельность в природоохранных службах производственных предприятий; 18,45% задействованы в проектных и проектно-исследовательских организациях; 8,5% — в образовательных и просветительских учреждениях; 18,45% являются представителями органов государственного управления, специально уполномоченных в области охраны окружающей среды и управления природопользованием.

Анализ должностных инструкций инженеров по охране окружающей среды (экологов) не выявил существенной дифференциации в перечне профессиональных обязанностей в зависимости от отраслевой принадлежности предприятий. Работодатель в данном сегменте ожидает, что каждый инженер-эколог может самостоятельно выполнить весь комплекс мероприятий, направленных на уменьшение платежей за негативное воздействие и соблюдение законодательства в области охраны окружающей среды, включающий разработку для предприятия экологических проектов, получение разрешительной документации на выбросы, сбросы, размещение отходов. Нередко достоверность, научная обоснованность и качество выполнения работ отходят на второй план, уступая свое место оперативности, умению отстаивать свое мнение перед контролирующими органами и получить, в конечном итоге, положительное заключение. Данное направление деятельности предполагает выраженное ситуативное проявление компетентности, то есть умение эффективно применять на практике полученные знания, осуществлять оперативное управление в нештатной ситуации.

Работа специалистов экологического профиля в образовательных и просветительских учреждениях характеризуется сочетанием когнитивного компонента в профессиональной экологической компетенции, характеризующего высокий академический уровень экологической образованности и личностного компонента, позволяющего добиваться поставленных педагогических задач.

Должностные обязанности представителей контролирующих органов в области охраны окружающей среды и управления природопользованием строго регламентированы и предполагают умение грамотно применить к конкретной ситуации норму экологического права и методический инструментарий, соблюдая регламенты и неся ответственность за результаты принимаемых решений.

Профессиональные функции специалистов экологического профиля, задействованных в проектных и проектно-исследовательских организациях,

закljučаются в разработке природоохранной документации (ПДВ, НДС, ПМООС, ТР, ПНООЛР), согласовании и техническом сопровождении экологических проектов, осуществлении работ по экологическому аудиту. Экспертная оценка и консалтинг, осуществляемая специалистом-экологом, подразумевают хорошее знание нормативно-правовой базы, инженерно-технологических аспектов и процессов, происходящих в окружающей среде под влиянием хозяйственной и иной деятельности. Необходимо также умение сопоставлять, моделировать и прогнозировать, что носит характер исследовательской деятельности.

Задача состоит в том, чтобы разработать педагогические приемы, нацеленные на совершенствование когнитивного, деятельностного и личностного компонентов профессиональной экологической компетентности выпускников, которые трансформируют стратегическую цель в образовательные концепты.

Л. В. Акатьева

Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА ТУРИЗМА (НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ)

Аннотация. В статье дается описание и анализ результатов реализации проекта «Тюнинг» по формированию перечня компетенций бакалавра туризма, анализируются возможности применения данной методологии в практике российских вузов.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, методология Тюнинг, мета-профиль.

L. Akat'eva, Udmurt State University

TO QUESTION About FORMING OF KEY JURISDICTIONS OF BACHELOR OF TOURISM (ON BASIS OF METHODOLOGY OF TUNING)

Abstract. The article describes and analyzes the results of the Tuning project to build a list of competencies Bachelor tourism, exploring the possibilities of application of this methodology in the practice of Russian universities.

Keywords: competence, competence approach, methodology Tuning, meta-profile.

Глобализация, являясь ключевой тенденцией современности, ставит систему российского профессионального образования перед необходимостью ответа на ключевой вопрос: как обеспечить экономику конкурентоспособными профессионалами? Вступление России в о ВТО обостряет си-

туацию и еще более актуализирует проблему. Новые требования к организации и содержанию профессиональной подготовки студентов обусловлены также Болонским соглашением. Обозначенные проблемы актуальны для различных предметных областей и направлений профессиональной подготовки, в том числе и для туризма. Туристское профессиональное образование в большей мере зависит от согласованности систем профессиональной подготовки в России и в других странах, в первую очередь, в Европе. Важным требованием европейско-российской интеграции образовательных пространств является организация образовательного процесса с использованием европейских подходов. Имеет место также противоречие между требованиями рынка труда к подготовке специалистов по туризму и качеством подготовки выпускников вузов. Туристские предприятия нуждаются в специалистах, способных включиться в трудовую деятельность максимально быстро, однако выпускники не всегда соответствуют требованиям работодателей, нуждаются в дополнительном обучении и длительной адаптации.

В настоящее время в России в соответствии с Болонским процессом и требованиями международных стандартов результаты обучения студентов формулируются в категории компетенций,⁷ что обусловлено необходимостью смены концепции образовательной модели со «знаниевой» на «компетентностную». Первая ориентирует образование на освоение научных знаний и является предметоцентрированной. Реальность требует практикоориентированного подхода, учитывающего, в первую очередь, интересы работодателей, рынка труда, самих студентов. В компетентностной концепции результаты обучения фиксируются в виде определенного набора компетенций, как общих (общекультурных), так и предметных (профессиональных), характеризующих готовность и способность выпускника к практической деятельности. Задача перехода от одной модели к другой для российского образования актуальна, и это требует решения.

По данной проблеме в настоящее время имеется достаточно большое число публикаций. Особенности подготовки специалистов в условиях компетентностного подхода рассматривались В. И. Байденко, А. А. Вербицким, И. А. Зимней, Ю. Г. Татуром и др.

Применяемые ныне Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) открывают возможности для реализации образовательных программ на основе компетентностного подхода. Однако и эти стандарты в определенный момент будут нуждаться в совершенствовании. Также профессиональное туристское образование должно строиться не только на основе отечественных традиций, но опираться и на лучший опыт мирового сообщества, проанализированный ведущими специалистами и переработанный в соответствующие образовательные технологии. В данной статье предлагается обобщение опыта реализации компетентностного подхода на основе методологии Тю-

нинг (настройка) по предметной области «Туризм» в рамках европейско-российского проекта, реализуемого с октября 2010 года.

Настройка образовательных структур (Tuning educational structures in Europe) — это европейский проект, призванный предложить всесторонний подход к реализации задач Болонского процесса на уровне университетов и предметных областей. Цель проекта — взаимное соотнесение и согласование структур (принципов построения) и содержания образовательных программ. Название «Настройка» подчеркивает, что университеты стремятся не к единообразию программ или определенным учебным планам, а к согласованным параметрам, сближению и общему пониманию этих программ с целью сохранения многообразия образования. Проект предлагает методологию разработки, реализации и оценки образовательных программ для каждого из образовательных уровней. Кроме того, проект служит платформой для выработки университетами согласованных контрольных параметров, необходимых для обеспечения сопоставимости, совместимости и прозрачности образовательных программ [1].

Реализация проекта осуществляется в несколько этапов:

1-й этап: формирование групп экспертов по предметной области из различных вузов. Предметную группу по туризму (subject area group «Tourism») составили 6 российских университетов (УдГУ — российский координатор, ТвГУ — сокоординатор, СевКавГТУ (ныне СКФУ), ДГТУ, АГУ, РГГУ). Европейский координатор — Университет Деусто (Испания).

2-й этап: формирование перечня общих компетенций, не зависящих от предметной области и перечня профессиональных компетенций, специфических для определенной предметной области (в конкретном случае формировался перечень компетенций бакалавра туризма). Как показал сравнительный анализ европейского (Тюнинг) и отечественного (ФГОС) подходов к выделению компетенций как общих, так и профессиональных, присутствуют расхождения. Так, следует обратить внимание на три принципиальных отличия:

1) Тюнинг делит компетенции на 2 группы: универсальные и специализированные (профессиональные). При этом универсальные компетенции, которые необходимы каждому образованному человеку при освоении любой профессии, включают в себя: общенаучные, инструментальные и личностные. ФГОС не выделяет подгрупп внутри общекультурных компетенций, возможны случаи, когда инструментальные компетенции (в логике Тюнинг) отнесены ФГОС к профессиональным компетенциям;

2) Тюнинг не делит компетенции на бакалаврские и магистерские, но определяет разные уровни их освоения, ФГОС формулируют разные наборы компетенций для бакалавра и магистра по одному направлению подготовки;

3) Тюнинг дает максимальный набор компетенций, из которого вузы, формируя конкретные образовательные программы, выбирают те компетенции, которые они считают нужным и возможным обеспечить студенту

в этой программе. ФГОС дает минимальный набор компетенций, который вузы обязаны выполнить при формировании своих образовательных программ и к которому вузы в рамках вариативной части добавляют дополнительный набор компетенций.

3-й этап: проведение опроса с целью оценки каждой компетенции на предмет ее важности и степени реализации в программах обучения. Выборка составила 600 человек. В качестве респондентов выступали работодатели (руководители туристских предприятий), выпускники, получившие специальность СКСиТ, студенты старших курсов, обучающиеся по специальности, и представители академического сообщества (преимущественно преподаватели выпускающих кафедр). Предварительный анализ опроса позволил сделать ряд выводов, которые требуют дальнейшего, более глубокого осмысления. Так, объяснимо, почему компетенция «Способность проводить научное исследование на должном уровне» оказалась в числе замыкающих рейтинг компетенций, составленный работодателями. Однако вызывает некоторое недоумение, что данная компетенция оказалась предпоследней в рейтинге из 30 компетенций, составленном профессорско-преподавательским составом. Компетенция «Способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу» у преподавателей, работодателей, студентов и выпускников оказалась на 23-м, 23-м, 26-м, и 30-м месте соответственно все из того же перечня в 30 компетенций. Компетенцией-лидером (1-е место в рейтинге) у студентов и выпускников стала «Способность разрешать конфликты и вести переговоры», у работодателей «Способность использовать информационно-коммуникационные технологии», у профессорско-преподавательского состава «Способность применять знания на практике». В целом, мнения студентов, выпускников и работодателей по степени значимости компетенций совпадают чаще, а точка зрения профессорско-преподавательского состава с другими группами респондентов — реже. Естественно, в силу специфики образовательных услуг потребители этих услуг (студенты) и потребители конечного продукта (выпускники) образовательной деятельности вуза (работодатели) не могут и не должны на 100% диктовать и предопределять содержание подобных услуг. Однако не учитывать мнение и той, и другой категорий потребителей представляется неразумным.

На 4-м этапе реализации проекта «Тюнинг» формируется перечень ключевых компетенций на основании консультаций со всеми заинтересованными сторонами и рекатегоризации списка компетенций. Рекатегоризация в разных предметных областях основывается на разных подходах в соответствии с ее спецификой. В терминологии проекта «Тюнинг» этот перечень определяется как «мета-профиль» (meta-profile). Следует отметить, что мета-профиль — это ментальная конструкция, которая складывается у конкретной группы экспертов в рамках заданного эксперимента. Мета-профиль — это представление о структуре и сочетании компетенций, ко-

которые идентифицируют конкретную предметную область (определение «ядра» предметной области). «Ядро» предметной области должно быть реализовано в любой образовательной программе независимо от ее направленности и профиля. В мета-профиль бакалавра туризма входят 11 общих (общекультурных) компетенций и 8 предметных (табл. 1).

Таблица 1.

Мета-профиль бакалавра туризма

Профессиональные компетенции	Инструментальные (поддерживающие)	Компетенции для карьерного и академического роста
ОК5. Знание и понимание предметной области профессии ОК8. Способность планировать время и управлять им ПК2. Способность к работе с документацией туристского предприятия ПК3. Способность организовать и осуществлять реализацию туристского продукта ПК4. Способность использовать в работе туристской организации информационные технологии и офисную технику ПК5. Способность разрабатывать новые туристские продукты и использовать современные технологии обслуживания клиента ПК6. Способность использовать на практике основы действующего законодательства в туристской сфере и отслеживать изменения в нем ПК8. Способность разрешать конфликты и осуществлять эффективные коммуникации с клиентами	ОК1. Умение работать в команде ОК3. Способность общаться на русском и иностранном языках ОК4. Способность поддерживать качество выполняемой работы и достижение результата ОК7. Способность находить, обрабатывать и анализировать информацию из разных источников ОК10. Способность действовать социально ответственно	ОК2. Способность определять, формулировать и решать проблемы ОК6. Способность к критическому мышлению, анализу и синтезу ОК9. Способность к постоянному обучению ОК11. Способность к созданию новых идей (креативность) ПК1. Способность проводить маркетинговые исследования туристского рынка ПК7. Способность к кооперации с партнерскими организациями

Выше перечислены лишь реализованные к настоящему времени этапы проекта. В перспективе сформированные перечни компетенций лягут в основу разрабатываемых участниками проекта модульных образовательных программ по выбранным направлениям подготовки. Эти образовательные программы в идеале должны быть выполнены таким образом, чтобы, с одной стороны, удовлетворять Федеральным государственным образовательным стандартам, принятым сейчас в России, с другой — соответствовать основным принципам Тюнинга. Также на базе университетов-участников проекта планируется создание обучающих Тюнинг-центров.

В целом, методология Тюнинг интересна и может оказаться полезной российской системе образования при ее модернизации по европейскому образцу и стать основой для формирования индивидуальных учебных планов, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий студентов, оценивания результатов их обучения. Однако нужно отметить, что разработка ООП на основе методологии Tuning — трудоемкая процедура, требующая осознанного подхода, нуждающаяся в соответствующем ресурсном обеспечении.

Таким образом, на наш взгляд, основным конкурентным преимуществом выпускников вузов является профиль профессиональной компетентности, максимально соответствующий требованиям рынка труда, формируемый на протяжении всего срока обучения в процессе взаимодействия всех заинтересованных сторон. В свете реализации концепции модернизации высшего профессионального образования в рамках Болонского процесса престижность вуза будет измеряться численностью выпускников, успешно трудоустроившихся и работающих по полученной специальности.

Список литературы

1. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. Anintrodactin. 2-nd Edition. Edited by Julia Gonzales and Robert Wagenaar, 2008.

РАЗДЕЛ III. МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

А. Н. Аверин

Удмуртский государственный университет

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье обосновывается идея о том, что переход на уровневую систему в высшем профессиональном образовании связан с перемещением фокуса внимания на практикоориентированность. Автор приходит к выводу, что опыт европейских университетов, представленный в материалах международного проекта «Тюнинг», следует осмыслять и заимствовать. Особое внимание акцентировано на использовании интерактивных методов обучения и их возможностях при формировании компетенций. Сделан вывод о том, что эта группа методов позволяет успешно развивать все элементы компетенций: знание, понимание, навыки и способности.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, Тюнинг, компетенция, результаты обучения, навыки, способности.

A. Averin, Udmurt State University

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING AS INSTRUMENT OF DEVELOPMENT OF JURISDICTIONS

Abstract. In the article an idea is grounded that passing to the level system in higher professional education is related to moving of focus of attention to praktiko-oriented. An author comes to the conclusion, that experience of the European universities, presented in materials of international project «Tyuning», it is necessary osmyslyat' and adopt. The special attention is accented on using of interac-

tive methods of teaching and their possibilities for forming of jurisdictions. A conclusion is done that this group of methods allow successfully to develop all elements of jurisdictions: knowledge, understanding, skills and capabilities.

Keywords: interactive methods of training, tuning, competence, learning outcomes, skills, abilities.

Одна из главных идей перехода на уровневую систему в высшем профессиональном образовании заключается в перемещении фокуса внимания на практикоориентированность. Соответственно, нужна новая модель обучения в вузе и иной взгляд на организацию процесса обучения и взаимодействие студента с преподавателем.

В последнее десятилетие европейские университеты накопили немалый опыт внедрения практикоориентированного обучения. Целостный и апробированный методологический подход подобной системы обучения представлен в материалах международного проекта «Тюнинг» [10]. Удмуртский госуниверситет с 2010 года участвует в этом трехлетнем проекте и имеет возможность не только познакомиться с новой парадигмой обучения, но и осмыслить и апробировать ее полезные элементы.

Основное направление изменения модели обучения заключается в том, что следует переходить от педагогоцентрированного обучения к студентоцентрированному.

Введение уровневой системы обучения в вузах предполагает:

- сдвиг акцента с процесса на результаты обучения;
- выявление вместе с работодателями значимых компетенций, которые должны быть сформированы в результате обучения [10].

Согласно проекту «Тюнинг», под результатами обучения понимаются ожидаемые показатели того, что обучаемый должен *знать, понимать и в состоянии выполнять по завершении процесса обучения* [10].

Мы видим, что термин *результаты обучения* включает в себя такой значимый практикоориентированный показатель, как умение делать что-либо по окончании обучения в вузе.

К базовым понятиям новой парадигмы обучения следует отнести категорию компетенция. Проект «Тюнинг» определяет этот термин таким образом: *динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей*. Понятие *компетенция* настолько значимо и важно, что новую парадигму обучения часто обозначают как компетентностный подход. Согласно новой практикоориентированной модели обучения, развитие компетенций является целью образовательных программ [10].

Вполне естественно, что компетентностный подход требует изменений в методах обучения. Напомним, что под методами обучения понимают *совокупность приемов и подходов, отражающих форму взаимодействия студентов и преподавателя в процессе обучения* [11].

Многие отечественные авторы выделяют три вида взаимодействия преподавателя и студентов: пассивное, активное и интерактивное [11].

Пассивное взаимодействие. Этот вид взаимодействия отличается тем, что преподаватель единолично управляет ходом занятия. При этом студенты выступают в роли пассивных слушателей, которые следуют директивам преподавателя. Наиболее распространенным примером такого вида взаимодействия является лекция. Этот метод оптимален тогда, когда надо передать студентам большее количество нового учебного материала в условиях ограничения времени. К тому же этот вариант позволяет передать учебный материал одновременно для большой группы студентов. Например, аудитории, состоящей из 100 обучаемых или более. Заметим также, что лекция эффективна при условии высокой мотивации студентов к изучению учебной дисциплины.

Активное взаимодействие. Данный вариант взаимодействия предполагает значительное увеличение активности студентов. В этом случае у них есть больше возможностей высказываться, давать суждения и вслух определять свое отношение к изучаемому материалу. Активности студентов и преподавателя при таком виде взаимодействия выравниваются. Пассивное взаимодействие в большей степени авторитетно, активное — отличается демократическими отношениями. Мы полагаем, что в реальной практике применения активных и интерактивных методов обучения (в дальнейшем ИМО) этому виду взаимодействия соответствуют проблемная лекция и беседа.

Интерактивное взаимодействие. Эта модель ориентирована на взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Согласно этой модели активность обучаемых более высокая, чем у преподавателя. Основная функция преподавателя при таком виде взаимодействия — координационная. То есть он становится организатором процесса взаимообучения студентов.

На наш взгляд, рассмотренные выше три вида взаимодействия преподавателя и студентов не следует в буквальном смысле переносить на реальную практику и выделять три группы методов обучения: *пассивные, активные и интерактивные*. Мы исходим из того, что большая часть известных и используемых в вузах активных методов обучения предполагает интерактивный уровень взаимодействия преподавателя и студента. Это означает, что всю совокупность методов, включающую в себя и активные методы обучения, и ИМО, следует именовать как «интерактивные методы обучения».

Для обоснования высказанной позиции приведем перечень наиболее популярных активных методов обучения: *дискуссия, мозговой штурм, тренинг, ролевая игра, деловая игра, организационно-деятельностная игра, анализ конкретных ситуаций и ситуационные задачи* [2]. Нетрудно заметить, что в каждом из этих методов активного обучения присутствует взаимодействие обучаемых друг с другом.

Представляется, что с точки зрения практического применения методов обучения целесообразнее выделять две группы методов обучения: *традиционные и интерактивные*. Заметим, что подобный взгляд разделяют многие специалисты.

Отметим, что многие широко распространенные ИМО разработаны за рубежом. Например, мозговой штурм создал Алекс Осборн. Современный групповой тренинг и метод дискуссии разработан на основе исследований Курта Левина и его учеников [11].

Однако не стоит забывать о том, что наша страна также имеет успешный опыт разработки и использования интерактивных методов обучения. Выделим лишь наиболее значительные вехи развития интерактивного обучения в нашей стране [2].

Общепризнано, что первая в деловая игра в мире была проведена на ленинградской фабрике «Красный ткач» в 1936 году М. М. Бирштейн.

В 80-90-е годы XX века в технических и экономических вузах страны (особенно в Москве и Ленинграде) накоплен богатый и успешный опыт использования деловых игр. Назовем лишь двух известных авторов: В. И. Рыбальский и В. Я. Платов.

В 80-е годы XX века в России Г. П. Щедровицким создано известное и распространенное направление интерактивного обучения — *организационно-деятельностная игра*.

В начале 90-х годов А. А. Вербицким разработана концепция активного обучения, предназначенная для применения в вузах [3]. Она ориентирована на профессиональную подготовку студентов и использует постепенное насыщение учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Думается, что мы не в полной мере осознали и используем богатый опыт отечественного интерактивного обучения. И прежде всего, это касается опыта применения интерактивных методов обучения в высшей школе.

Вполне разумно использовать западные методы обучения. При этом важно, чтобы процесс заимствований был осознанным и критичным. То есть мы должны отбирать для применения такие методы, которые полезны и эффективны с точки зрения целей обучения.

Также заметим, что у отечественных ИМО и западных методов обучения есть много общего. Отметим сходства относительно двух методов обучения, которые неоднократно упоминаются в материалах проекта «Тьюнинг»: *case-study и симуляция* [11].

Первый метод — case-study — особенно популярен в зарубежной практике бизнес-образования. Некоторые исследователи полагают, что его следует считать самым эффективным способом обучения студентов навыкам решения типичных проблем. Вместе с тем, в России известен весьма популярный интерактивный метод — анализ конкретных ситуаций [2]. Суть метода — анализ практических ситуаций и принятие решения по ним. Вне всякого сомнения, оба эти метода очень близки по сущности и содержанию.

Второй метод, часто упоминаемый в материалах Тьюнинга, — симуляция. Название этого метода происходит от английского *simulation* и переводится как *моделирование*. Цель симуляции — *приобретение соответствующих навыков и компетенций на основе модели*. Метод симуляции по своей сущности близок к деловой игре. Сущностью деловой игры является *имитационное моделирование реальных процессов*.

Как мы уже говорили, в реальной практике есть сложности в идентификации ИМО как единой группы методов. Для более точного выделения методов интерактивного обучения как целостной группы нужно выделить признаки, очерчивающие ее границы. Одновременно эти признаки можно понимать и как принципы интерактивного обучения.

К таковым принципам мы относим:

- активность;
- взаимообучение;
- субъект-субъектное общение;
- проблемность;
- коллективность.

Активность. В ряду указанных пяти принципов следует обратить особое внимание на *активность*. Вот что об этом признаке в 80-е годы XX века писал специалист из Германии М. Форверг: «При обучении человек лучше усваивает динамические процессы, и особенно при условии личного участия в них» [9].

Напомним, что этот ученый разработал такую разновидность тренинга, как социально-психологический тренинг. Разрабатывая этот метод, М. Форверг опирался на идеи на известного советского психолога Д. Н. Узнадзе [2].

Назовем лишь одну из идей Д. Н. Узнадзе: «Активность, возникающая в процессе учения, имеет не только значение средства, но и свою независимую ценность. Основное в учении не конкретный навык или знание, а развитие сил, участвующих в процессе учения». Обратим внимание еще на одну идею, говорящую о ценности активности обучаемого. Это идея из области экспериментальной психологии: «Человек усваивает 10% того, что слышит, 50% того, что видит, 70% того, что проговаривает, и 90% того, что делает сам» [5].

Взаимообучение. В интерактивных методах обучения каждый из студентов рассматривается как носитель знания и опыта. Важная задача преподавателя заключается в том, чтобы создать условия, при которых процесс взаимообучения будет оптимальным.

Субъект-субъектное общение. ИМО предполагают равенство позиций участников процесса обучения, обоюдную активность сторон, принятие друг друга, готовность сотрудничать. По утверждению известного американского психолога К. Роджерса, главный фокус обучения заключается в «создании психологического климата, соответствующего обучению осмысленному и направляемому самими учащимися» [6].

Проблемность. Мы разделяем точку зрения А. М. Смолкина, что в качестве основополагающего принципа активизации учебно-познавательной деятельности следует считать проблемность [8]. Он указывает, что в основе активных методов обучения лежат задачи или вопросы, создающие для обучаемого проблемную ситуацию. Проблемная ситуация вынуждает студента формировать новые знания с помощью преподавателя и других участников обучения.

Коллективность. Начиная с конца XIX века многочисленные исследования показывают положительный «эффект присутствия других» или «эффект социального облегчения» [7]. Следует не забывать, что большой вклад в разработку принципа коллективности в обучении внесли многие советские педагоги [2]. Заметим, что «эффект присутствия других» действует в зависимости от индивидуально-психологических особенностей. Это означает, что для некоторых обучаемых интерактивные методы не являются оптимальным вариантом обучения. Для таких студентов в большей степени подойдет индивидуальная форма обучения. По нашим оценкам, таких обучаемых от 5 до 10 процентов.

Каждый конкретный метод интерактивного обучения предполагает определенное оптимальное количество обучаемых. Например, для тренинга — двенадцать человек, в дискуссии это определяется ее конкретной разновидностью, в деловой игре количество обучаемых задает сценарий [2].

Переход на уровневую подготовку в вузах характеризуется расширением использования в учебном процессе ИМО. В настоящее время одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата формулируется так: «не менее 30% аудиторных занятий должны проводиться в интерактивных формах». Для магистерских программ это требование усиливается: «не менее 50% аудиторных занятий должны проводиться в интерактивных формах» [4].

Такое изменение в структуре применяемых методов в вузе вполне обосновано и обусловлено тем, что ИМО оптимальны для решения задач формирования профессиональных компетенций студентов. Они позволяют успешно развивать все элементы компетенций: *знания, понимание, навыки и способности*. Общеизвестно, что ИМО особенно эффективны в части формирования навыков и способностей.

Если обратить внимание на все четыре элемента, входящие в определение понятия *компетенция*, то можно развести их на две группы: *практикоориентированные и теоретические*. К практикоориентированным элементам мы отнесем *навыки и способности*. *Знание и понимание*, в свою очередь, составят теоретический набор элементов компетенции.

Мы понимаем всю условность и абстрактность такого деления. Однако эта классификация указывает на то, что с точки зрения практикоориентированности следует обратить внимание на формирование *навыков и способностей* выпускника высшего учебного заведения. Не секрет, что работо-

дателей интересуют, прежде всего, сформированные *навыки и способности* будущего профессионала.

Тем не менее, внедрение компетентностной парадигмы не должно ослаблять теоретическую (знаниевую) подготовку студентов. Расширение использования в учебном процессе ИМО не означает потерю интереса к традиционным методам обучения. Тем более, во многих случаях при формировании такого элемента компетенций, как *знание*, такой метод обучения, как лекция, просто незаменим.

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- переход на уровневую систему в высшем профессиональном образовании перемещает фокус внимания на практикоориентированность;
- усиление «практикоориентированности» не должно сопровождаться падением теоретической (знаниевой) подготовки студентов;
- компетентностный подход дает возможность перейти от педагогоцентрированного обучения к студентоцентрированному;
- интерактивные методы обучения позволяют успешно развивать все элементы компетенций: знание, понимание, навыки и способности;
- следует активно использовать успешный опыт разработки и применения ИМО, имеющийся в российских вузах;
- в последнее десятилетие европейские университеты накопили опыт внедрения практикоориентированного обучения. Следует осмысливать, заимствовать и использовать его полезные образцы.

Список литературы

1. Аверин А. Н., Солодянкина О. В. Деятельность предметной группы направления «Социальная работа» в международном проекте «Тюнинг» по выработке компетенций // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств: Материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. — Ижевск: УдГУ, 2011. — С. 79–86.
2. Аверин А. Н. Тренинг как педагогическая технология становления самоотношения личности старшеклассника: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. — Ижевск, 1996. — 216 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.
4. Колзина А. Л. Интерактивные формы обучения: Учебное пособие. — Ижевск: УдГУ, 2013. — 24 с.
5. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящева. — СПб.: Речь, 2000. — 256 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1994. — 480 с.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб.: Питер, 1999. — 384 с.
8. Смолкин А. М. Методы активного обучения. — М.: Высш. шк., 1991. — 176 с.

9. Форверг М., Альберг Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психологический журнал. — 1984. — № 4.
10. [Http://tuning.unideusto.org/tuningeu](http://tuning.unideusto.org/tuningeu)
11. [Http://www.ru.wikipedia.org](http://www.ru.wikipedia.org)

В. А. Фокин

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого*

**ПРИМЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ
ОБУЧЕНИЯ НА АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ, ПРИМЕНЯЕ-
МЫЕ В ВУЗЕ В РАМКАХ УЧАСТИЯ
В ПРОЕКТЕ «ТЮНИНГ»**

Аннотация. В статье рассмотрены методы обучения, которые используются в вузе для организации обучения на аудиторных занятиях и адаптированные в ходе участия в проекте «Тюнинг».

Ключевые слова: лекции, семинары, упражнения, презентации.

V. Fokin, lev Tolstoy Tula State Pedagogical University

**EXAMPLES OF USAGE OF DIFFERENT METHODS
OF TRAINING IN CLASS, APPLIED AT A UNIVERSITY
IN THE FRAMEWORK OF PARTICIPATION
IN THE PROJECT «TUNING»**

Abstract. In this abstract a group of methods which are used at the university for the organization of training students at classrooms and adopted after participation in a project «Tuning».

Keywords: lectures, seminars, exercises, presentations.

Участие ученых Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, готовящих будущих бакалавров социальной работы, в международном проекте «Тюнинг», новые знания и технологии, полученные и освоенные в ходе реализации проекта, заставили преподава-

телей университета пересмотреть многие традиционные методы обучения применительно к их использованию в соответствии с методологией Тьюнинга. Ниже представлено описание методов, которые применяются на аудиторных занятиях.

В рамках реализации основных идей проекта «Тьюнинг» мы используем следующие методы на аудиторных занятиях: лекции; обсуждения на семинарах; экспериментальные упражнения; просмотр видеофильмов, фильмов; мастер-лекции; презентации; компьютерные технологии.

Лекции — объяснение, когда существует односторонняя связь преподавателя со студентами. Лекции позволяют быстро донести большое количество информации до большой аудитории. Лекторы могут сообщать информацию студентам разными способами, например, представлять новую информацию в форме устного изложения и/или презентации, использовать ролевые технологии для профессионального решения проблем. Энтузиазм лектора может стимулировать студенческий интерес (и наоборот — отсутствие энтузиазма будет вести к уменьшению интереса). Недостатки лекций — короткое внимание слушателей (приблизительно 15–20 минут), информация забывается быстро, студенты имеют разный темп усвоения, отличаются разным уровнем понимания материала и разной степенью восприятия его сложности.

Вариантом прямой лекции является интерактивная лекция. После 15 минут лекции преподаватель просит, чтобы студенты сделали определенные упражнения, способствующие сосредоточению их внимания на цели изучения. Например, каждый студент записывает одну идею, которую он считает правильной, или просит, чтобы однокурсник объяснил то, что осталось непонятным. Такое короткое взаимодействие позволяет преподавателю удерживать внимание студентов на изучаемом материале, разъяснять трудный материал и не отклоняться от заявленного содержания лекции. Интерактивные лекции требуют от преподавателя тщательной подготовки упражнений и превосходного чувства времени.

В основном лекции используют при изучении теоретических дисциплин, где большое количество материала усваивается как базовые знания и на уровне понимания. Однако их нельзя считать единственным и главным методом обучения, который мы используем.

Обсуждение на семинаре — это двусторонняя связь между участниками на практических занятиях: между преподавателем и студентами и между студентами. Обсуждение соответствует высокому уровню познавательной активности (применение, анализ, синтез, оценка), ведущей к изменениям системы ценностей и отношений студентов, их мотивации. Различные формы обсуждения способствуют развитию групповой активности и лидерства, умений участия в групповой работе. Недостатками обсуждения на семинаре являются трудности, связанные с тем, как заинтересовать студентов принимать в нем участие и как привлечь к участию максимально большее количе-

ство. Для того чтобы обсуждение прошло успешно, преподаватель разрабатывает план его проведения, объем содержания, творческие задания, предлагает студентам список обязательной и дополнительной литературы, учит их правилам ведения дискуссии и коммуникативным умениям, умениям сфокусироваться на обсуждаемом. Он должен сам уметь поддерживать интерес участников дискуссии, подводить итоги так, чтобы студентам было ясно, что они усвоили.

Большинство преподавателей интенсивно используют обсуждение как метод обучения на аудиторных занятиях. Поскольку для того, чтобы активно участвовать в дискуссии, студенты должны усвоить основной материал, обсуждение часто используется вместе с другими методами преподавания (лекции, просмотр видеосюжетов, изучение конкретного случая).

В нашем вузе преподавателями разрабатываются так называемые силлабусы, то есть учебно-методическая информация для студентов, которая размещается в электронных сетях учебного заведения и доступна из любой точки доступа в Интернет.

Экспериментальные упражнения в аудиториях — это практические занятия, на которых студенты активно накапливают опыт, осваивают умения, учатся применять полученные знания для решения поставленной проблемы. Существуют три разновидности этих упражнений: для освоения практических умений, эмоционального научения и изучения путей решения проблем.

Упражнения для освоения практических умений. Типичными являются, например, упражнения, способствующие формированию умений ролевого интервьюирования, составления характеристики семьи или проведения исследовательского интервью. Использование таких упражнений предполагает, что студенты уже овладели определенными знаниями и умениями социально-педагогической работы. Такие упражнения используются на начальном этапе обучения, когда соответствующее умение можно разбить на составляющие компоненты, например: слушать, общаться с клиентом, включать его в разговор, задавать хорошие вопросы, проявлять эмпатию, возражать и так далее.

Упражнения для эмоционального научения. Другой типичный вид аудиторной работы фокусирует внимание на развитии эмоций, изменении различного рода отношений (например, выяснение студенческих ценностей или того, что они принимают или отвергают).

Популярным упражнением данного вида на начальных курсах является игра «Спасательная шлюпка»: в море тонет пассажирский лайнер; спасаясь от гибели, 15 пассажиров залезают в спасательную шлюпку, однако шлюпка может вместить только 9 человек. Если шестеро человек не покинут шлюпку, то погибнут все. Вопрос: если бы вы командовали спасательной шлюпкой, то кого бы вы оставили на борту? Все 15 пассажиров — люди разных возрастов, профессий, образования, религиозной принадлежности,

рас, социально-экономического положения и состояния здоровья. Данные характеристики выбраны для того, чтобы заставить заработать сложившиеся у студентов стереотипы отношения к жизни и запутать их. На обсуждениях в малых группах студенты должны объяснить, кого они оставят в шлюпке и почему. Не дается никаких правильных ответов. Как только решение принято, дискуссия фокусируется на ценностях студентов и конфликте этих ценностей.

Некоторые упражнения совмещают эмоциональное научение и познание. Например, одно упражнение имитирует проблемы, которые имеют пожилые люди или инвалиды. Так, студенты помещают маленькие камушки в свои ботинки, для того чтобы почувствовать хромоту, вставляют вату в уши, чтобы прочувствовать, каково потерять слух, связывают свои конечности для имитации потери подвижности и так далее. Совершая эти действия, они не только начинают осознавать то, что такое старость и инвалидность, но в большей степени учатся сочувствию.

Поскольку такие упражнения несут большой эмоциональный заряд, они могут быть особенно эффективным методом обучения, так как воздействуют на мотивацию, знания и память. Преподаватели должны уметь разрешать конфликты и вести обсуждение, которое помогает студентам соотносить свои эмоции с изменением в своих отношениях и знаниях.

Упражнения для изучения путей решения проблем. Типичной разновидностью подобных упражнений, проводимых в аудитории, являются те, цель которых решить реальную или выдуманную проблему: спроектировать исследование; определить пути решения какой-либо проблемы, например насилия на рабочем месте; оценить факторы, влияющие на взаимоотношения молодых и пожилых членов семьи. Важной формой этих упражнений является изучение случая (case study). Студенты в аудитории, например, анализируют историю вопроса (детальное изучение психосоциальной истории клиента, семьи, социальных взаимодействий и вмешательства социального работника). Изучая деятельность социальных служб, они анализируют последовательность действий учреждений социальной защиты и рекомендуют методы по улучшению. Такие упражнения используются и в процессе аудиторной работы, и как домашнее исследование. Например, студенты-исследователи могут оценить нужды социальных служб района.

Упражнения по решению проблем используются на высших уровнях познания (практика, анализ, синтез и оценка). В основном эти упражнения предназначены для развития знаний и формирования умений, но также могут включать в себя и эмоциональное научение. Они хороши для обучения профессиональному решению задач. Однако, как и обсуждение на аудиторных занятиях, эти упражнения требуют от студентов знания основного материала. (Для внеклассных заданий студенты могут искать информацию, когда это необходимо.)

Индивидуальные и групповые упражнения. Большинство аудиторных упражнений могут проводиться как в индивидуальном порядке, так и группой студентов. Индивидуальные упражнения гарантируют, что все студенты занимаются, то есть застенчивые или неподготовленные не смогут, что называется, отсидеться. Групповые упражнения могут быть предпочтительны, когда уровни знаний и умений студентов различны. В этом случае более сильные студенты помогают тем, кто слабее. Иногда целью группового упражнения является обучение групповому взаимодействию, например работе в команде, динамике взаимоотношений в группе или умениям и навыкам лидерства.

Использование упражнений. Несмотря на то, что экспериментальные упражнения являются мощным методом развития мотивации и умений студентов, применения освоенного на практике, они имеют некоторые недостатки, в частности занимают значительное время аудиторной работы и требуют от преподавателя определенных умений. Упражнения должны иметь ясные учебные цели, быть хорошо структурированы и требовать от студентов использования всех их возможностей. Для большинства упражнений в аудитории обсуждение процесса их выполнения и результатов является важным этапом: преподаватель должен сфокусировать внимание на приобретаемых умениях, стимулировать работу в группе и помогать студентам использовать знания на практике.

Фильмы, видеосъемка и работа экспертов используются для преподнесения нового материала, демонстрации практического применения знаний и активизации обсуждения. Преподаватели часто демонстрируют фильмы или приглашают гостей, чтобы представить незнакомый материал (познавательное изучение низшего уровня). Например, видеосъемка выступлений известных социальных педагогов и социальных работников, обсуждающих модели ухода за больными; телевизионные программы, освещающие социальные проблемы; документальные фильмы о физическом старении, психологических проблемах и статистике. Социальные работники из различных служб обычно готовы прочесть лекции по своей специфичной теме и зачастую имеют больше знаний и опыта, чем преподаватель. Клиенты, имеющие проблемы, например, мать, подвергающаяся насилию в семье, молодой инвалид могут рассказать в фильме подробности своих проблем, которые студенты услышат, что называется, из первых рук.

Фильмы и презентации экспертов являются хорошим методом демонстрации профессиональных умений и мастерства. Например, видеофильм, в котором социальный работник интервьюирует клиента, показывает ролевое поведение. Видео может быть остановлено и повторно запущено, чтобы продемонстрировать умения еще раз. Гости часто иллюстрируют рассказ примерами того, как вести работу с клиентами, например, социализировать больных слабоумием. И, наконец, фильмы и выступления экспертов могут служить стимулом к началу дискуссий, которые являются методами более

высокого уровня. Например, эксперты выражают различные мнения относительно эвтаназии, приводят факты, противоположные суждения, дают эмоционально-оценочные характеристики ситуации.

Использование видео- и кинофильмов и приглашение гостей хорошо воспринимается студентами. Независимо от того, насколько хорош преподаватель, изменение ритма ведения занятия, элементы новизны являются полезными при использовании этих методов. Однако преподаватель должен нести ответственность за предоставляемый материал и соответствие его содержанию курса.

Студенческие презентации являются обычным методом, который достаточно широко используется сегодня. Студенты могут сделать сообщение о каком-то случае, наблюдаемом на практике, или предоставить результаты глубокого исследования по теме курса, проведенного как индивидуально, так и в группе. Преимущество презентации заключается в том, что студент сам выбирает тему сообщения, глубоко ее изучает, это может увеличить его интерес и мотивацию. Студенты также обучаются умениям вести презентацию, а если работа сделана в группе, то и умениям участия в групповой работе. Недостатком является то, что презентации могут быть очень скучными и многие студенты в аудитории могут выражать недовольство при выступлении других.

Компьютерные технологии. В нашем вузе в настоящее время активно используются компьютерные технологии как метод социального образования в аудиторное время. Это происходит в форме презентаций в PowerPoint на лекциях, прямого поиска в сети Интернет сайтов по социальной работе и использования программ для статистического анализа.

Компьютерные технологии также широко используются во внеаудиторной работе как дополнение к аудиторной. Многие преподаватели применяют локальную сеть для работы в классах. Материалы для чтения, дополнительные источники, сетевые ссылки и другие источники информации доступны студентам в любое время. Перед тем как посетить занятия, студенты принимают участие в чатах, недельных дискуссиях. Группы студентов работают совместно в чатах или общаются по электронной почте. Преподаватели активно используют электронную почту для связи со студентами. Они отмечают, что студенты обычно более активны при работе on-line, чем в аудитории. Использование компьютерных технологий, сетевой информации изменяет всю структуру преподавания курса. Перед занятиями студенты читают основной необходимый материал, лекции, принимают участие в обсуждениях и часто делают практические упражнения, тем самым достигая нижних уровней познания. Аудиторная работа затем фокусирует внимание студентов на практическом применении знаний, на нравственных, межлических аспектах социальной работы, то есть на высших уровнях познания: анализе, синтезе и оценке.

При социальном образовании в вузах используются и ресурсы дистанционного обучения. В аудиториях обычно применяют комбинацию интернет-ресурсов, интерактивного телевидения с двусторонней связью (Скайп).

В заключение об аудиторных методах обучения. Преподаватели обычно используют несколько методов на каждом занятии, которое может начаться с короткой лекции, за ней последует обсуждение, затем могут быть даны упражнения для тренировки умений и навыков в социальных ситуациях, а в конце занятия преподаватель может сосредоточить внимание на выводах и заключении. От студентов ожидается активное участие в обсуждениях и выполнении упражнений, которое оценивается преподавателем.

В идеале выбор методов аудиторной работы зависит от того, что ставится задачей обучения (сообщить знания, развить эмоции и чувства, умения или организовать студента в профессиональном решении проблем), каков уровень познания (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). Кроме того, постоянное использование умений и систем понятий усиливает результативность обучения.

А. Н. Аверин

Удмуртский государственный университет

ПСИХОГИМНАСТИКА КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования психогимнастики в образовательном процессе вуза. Обосновывается уместность применения этого интерактивного метода с точки зрения студентоцентрированного обучения. Представлены методика проведения психогимнастики и сборник упражнений для знакомства.

Ключевые слова: психогимнастика, студентоцентрированное обучение, интерактивные методы обучения, благоприятный психологический климат, тренинг.

A. Averin, Udmurt State University

PSYCHOGYMNASTICS AS INTERACTIVE METHOD OF EDUCATING

Abstract. The article is sanctified to the questions of the use of psychogymnastics in the educational process of institution of higher learning. The appropriateness of application of this interactive method is grounded from the point of view of the студентоцентрированного educating. Methodology of realization of psychogymnastics and work-book are presented for an acquaintance.

Keywords: psychogymnastics, student-centred training, interactive methods of training, favourable psychological climate, training.

Переход на уровневую систему в высшем профессиональном образовании базируется на компетентностном подходе и практикоориентированной модели обучения.

В последнее десятилетие европейские университеты накопили опыт внедрения практикоориентированного обучения. Нам следует осмыслить, заимствовать и применять его полезные образцы. С 2010 года Удмуртский университет участвует в крупном трехлетнем международном проекте «Тюнинг», и этот опыт можно использовать в образовательной деятельности. В частности, методология проекта «Тюнинг» показывает один из путей движения к компетентностной модели обучения [7].

Основное направление новой модели обучения состоит в переходе от педагогоцентрированного обучения к студентоцентрированному. Эта модель предполагает такой способ проектирования образовательного процесса, при котором основной акцент делается на организации различных видов деятельности обучаемых. При этом обучаемый воспринимается в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а его личностное развитие выступает как одна из значимых образовательных целей [2].

Студентоцентрированное обучение ведет к расширению использования интерактивных форм проведения занятий. В частности, согласно требованиям к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата, не менее 30% аудиторных занятий должны проводиться в интерактивной форме. Для образовательных программ магистратуры эта цифра увеличивается: не менее 50% занятий должны проводиться в интерактивной форме [3, 4].

Говоря о методах интерактивного обучения, многие авторы упоминают психологический тренинг [3, 4]. Это вполне естественно, поскольку этот многофункциональный метод направлен на развитие личности.

Мы считаем, что многие методы тренинга эффективны при обучении студентов. Ряд известных авторов указывают на то, что психологический тренинг направлен на обучение профессионально полезным навыкам. В частности, так думает известный российский психолог В. Д. Парыгин [5].

В данной статье внимание фокусируется на таком методе тренинга, как *психогимнастика* (в дальнейшем ПГ). Мы считаем, что это наиболее простой из тренинговых методов и он находит свое применение в вузовском обучении. Есть преподаватели, которые активно используют ПГ в учебных занятиях со студентами. Мы полагаем, что в рамках студентоцентрированного обучения практика применения ПГ может быть существенно расширена.

Понятие «психогимнастика»

Существует определенная условность понятия «психогимнастика». Этим понятием обозначают широкий круг упражнений: письменных и устных, вербальных и невербальных. Они могут выполняться в небольших группах по два-три человека или всеми членами группы вместе [5]. Во многих случаях ПГ предполагает двигательную активность студентов. В результате выполнения ПГ у них снимается психическая и физическая усталость.

Мы будем исходить из понимания, что психогимнастика — это короткое многофункциональное упражнение, которое помогает студентам проявить различные способности.

Можно говорить, что в ходе интерактивного обучения присутствует две стороны: содержательная и личностная. Содержательная сторона соответствует основной содержательной цели занятия. Личностная сторона — это групповая атмосфера, на фоне которой разворачиваются события содержательного плана. Мы считаем, что при интерактивном обучении принципиально важно начинать занятия с формирования благоприятного психологического климата. Американский специалист в области групповой работы Д. Гибб прав, говоря о том, что «уровень доверия является решающим фактором в любой обучающей среде» [6]. Подобный «климат отношений» дает возможность обучаемым в большей степени использовать свой потенциал и развивать навыки. Одно из основных назначений ПГ как раз и заключается в том, что она позволяет создать в студенческой группе доверительную атмосферу.

Многофункциональность психогимнастики

Важная особенность ПГ заключается в ее многофункциональности. Назовем некоторые функции психогимнастических упражнений. Одни ПГ применяются для знакомства и обычно используются в начале занятия, другие предназначены для более тесного сплочения и позволяют почувствовать взаимную поддержку участников группы. Есть ПГ для концентрации внимания. Еще одна функция ПГ состоит в разрядке и снятии напряжения. Также существуют ПГ для завершения занятия. Эта разновидность психогимнастических упражнений дает студентам ощущение удовлетворения от занятия и проделанной ими работы.

Выделим совокупность задач, на решение которых направлено проведение ПГ:

- включение студентов в обучение;
- получение удовольствия от учебы;
- установление партнерского взаимодействия между студентами и между студентами и преподавателем;
- обучение работе в команде;
- мотивация студентов к образовательному процессу;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- развитие личности;
- знакомство студентов;
- восстановление энергии студенческой группы;
- привлечение внимания студентов;
- создание положительной (доверительной) атмосферы в группе;
- формирование навыков невербальной коммуникации;

- тренировка концентрации внимания;
- тренировка быстроты реакции;
- создание условий для проявления креативности;
- самовыражение;
- снятие напряжения;
- укрепление межличностных отношений в группе.

Многие ПГ одновременно выполняют несколько функций. Например, проведенное психогимнастическое упражнение может дать сразу несколько эффектов: снять напряжение, создать доброжелательную атмосферу и разделить учебную группу на подгруппы.

Не надо думать, что ПГ ограничивается лишь развлекательным характером ее проведения. В результате выполнения ПГ может быть получен материал, осознание и обсуждение которого позволяет продвигаться в содержательном плане. Например, начальная (выполненная в начале занятия) ПГ может помочь преподавателю «войти» в новую тему.

Методика проведения

При выборе ПГ преподавателю важно действовать осознанно. Это означает, что ему следует подбирать ПГ под «конкретное занятие» и для определенного его этапа (начало, завершение, середина). При этом надо предвидеть, какое влияние может оказать ПГ на всю группу и на отдельных студентов.

Значимым критерием включения/невключения ПГ в план занятия является психологическая и физическая безопасность обучаемых. То есть принимая решение об использовании той или иной ПГ, нужно быть убежденным, что она не нанесет «ущерба» группе или отдельному студенту. Например, если в группе имеется низкорослый студент, то не следует включать ПГ, предполагающую ранжирование по росту.

Физическая безопасность предполагает защиту от физических травм при двигательных и других рискованных ПГ. Например, при выполнении ПГ с закрытыми глазами.

Преподавателю (или ведущему группы) важно также понимать, на какой стадии развития находится учебная группа. Чем свободнее и непринужденнее чувствуют себя студенты, тем более «рискованными» могут быть ПГ. Несвоевременное использование «рискованных» ПГ приводит к повышению напряженности и возникновению дискомфорта в группе.

Выделим три этапа проведения ПГ: *инструктирование, выполнение, обсуждение*.

Инструктирование. Эффективность проведения ПГ во многом зависит от четкости, ясности и лаконичности инструкции. Она должна содержать необходимую информацию и в то же время ее не следует перегружать излишними пояснениями. Неудачен вариант, когда ведущий группы инструк-

тирует дольше, чем длится выполнение ПГ. При необходимости в процессе проговаривания инструкции надо показать студентам, как выполняется ПГ.

Проговаривая инструкцию, следует посмотреть на всех обучаемых. По выражению лиц можно заметить тех, кто не понял инструкции. В этом случае надо задать вопрос на уточнение. Например: *«Все ли понятно?»* или *«Нужно что-нибудь пояснить?»*. Приступать к выполнению ПГ можно только тогда, когда вы убедились, что все студенты поняли инструкцию.

Выполнение. Как мы уже говорили ранее, при выполнении ПГ важно соблюсти психологическую и физическую безопасность учеников.

Остановку выполнения ПГ следует проводить тогда, когда степень вовлеченности и удовольствия от нее еще не начала снижаться. Если вы собираетесь обсуждать содержательную часть психогимнастического упражнения, то его следует остановить лишь тогда, когда появится материал (опыт) для обсуждения.

Обсуждение. На этом этапе вначале следует задать студентам вопросы типа: *«Какое у вас настроение?»*, *«Как вы себя чувствуете?»*. Такие вопросы дают возможность обучаемым отреагировать эмоционально. В некоторых случаях ведущий может просто сказать: *«Я вижу, все развеселились. Теперь мы можем перейти к следующему упражнению»*.

Далее идет обсуждение ПГ по содержанию. Варианты вопросов могут быть такими: *«Какие были трудности?»*, *«Что помогло выполнить упражнение?»*, *«Что помешало?»*.

На наш взгляд, обсуждение — наиболее сложная часть выполнения ПГ. Обычно умение обсуждать ПГ приходит с опытом. Как правило, в начале использования ПГ используют только первые два этапа методики ПГ: *инструктирование и выполнение*. Это не следует считать ошибкой. При отсутствии опыта можно проводить ПГ и таким образом.

Заметим также, что обсуждение содержания ПГ не следует проводить «глубоко» и долго. Во время обсуждения ПГ мы лишь контурно обозначаем значимые моменты (идеи) занятия. Позже, по ходу занятия, преподаватель может обратить внимание студентов на результаты обсуждения ПГ, и это может стать основой для более глубокого и серьезного «разговора». Для этого предлагаем использовать другие интерактивные методы обучения. Например, дискуссию или кооперативное обучение.

Наш опыт говорит о том, что важно использовать тренинговые занятия в начале обучения студентов на первом курсе. Идеальный вариант — начать обучение в вузе с групповой работы. Такой подход быстро структурирует и сплачивает учебную группу. И в дальнейшем она не расходует усилия и время на задачи структурирования и сплочения.

В заключительной части статьи представлены психогимнастики, которые можно использовать на этапе знакомства. Этот этап групповой работы предназначен для формирования благоприятного климата отношений в студенческой группе.

Психогимнастики для знакомства

Основное назначение ПГ для знакомства — создание положительной психологической атмосферы.

ПГ 1. Приветствие в кругу. Студенты стоят в кругу.

Инструкция: *«Сейчас один из нас начнет упражнение. Он назовет свое имя и сопроводит его каким-либо несложным приветственным жестом. Далее все мы вместе с этим человеком хором произносим его имя и покажем его жест. Таким образом каждый представит себя».*

Возможная реплика: «Ну вот, познакомились, теперь можем приступать к следующему упражнению».

Примечание. Желательно, чтобы эту ПГ выполнили все студенты. Однако не следует оказывать давления в том случае, если кто-то не захочет выполнять его. Обычно упражнение проходит весело.

ПГ 2. Карлсон. Студенты сидят в кругу. В руках у ведущего резиновая игрушка в форме сказочного героя Карлсона. Он спрашивает у участников группы: «Кто это?». Обычно обучаемые без труда определяют имя «героя».

Инструкция: *«Сейчас мы будем передавать Карлсона друг другу. Будем делать это так: тот, у кого в руках Карлсон, называет свое имя и качество Карлсона, начинающееся на первую букву своего имени. Например, меня зовут Анна. Это Карлсон, и он активный. Далее вы передаете Карлсона тому, кто справа от вас. Этот человек также называет свое имя и качество Карлсона на первую букву своего имени. Важно, чтобы Карлсон побывал у каждого из нас».*

Возможный вопрос: «Как ваше настроение сейчас?».

Примечание. Это одна из наиболее «мягких» ПГ для знакомства. Ее можно использовать одной из первых в тех группах, где нет опыта использования интерактивных методов обучения или там, где студенты плохо знакомы друг с другом.

Если нет игрушки «Карлсон», то можно применить другую подобную. Важно, чтобы она вызывала позитивное настроение у участников.

Как правило, упражнение проходит легко и на лицах студентов появляются улыбки. Эта ПГ «снимает напряжение», которое естественно в начале обучения в студенческой группе.

ПГ 3. Лист с именем. Студенты сидят в кругу. Нужно передать каждому из них лист А-4 и маркер.

Инструкция: *«Сейчас вы на этом листе будете записывать ответы на вопросы, которые я задам. Пожалуйста, пишите крупными печатными буквами. Так, чтобы впоследствии эти слова можно было прочесть. Ответы пишите коротко».*

Далее ведущий последовательно задает обучаемым вопросы: «Нравится ли Вам Ваше имя?», «Если бы Вы были ребенком, как бы Вы хотели, чтобы Вас называли?», «Кто Вам выбрал имя и почему?», «Каково проис-

хождение Вашего имени (что оно обозначает)?», «Если бы была возможность изменить имя, какое бы вы имя выбрали?».

После того как студенты записали ответы, вы предлагаете им встать.

Продолжение инструкции: «Сейчас вы будете ходить по залу. При этом держите лист со своими записями перед собой. Таким образом, у всех будет возможность увидеть то, что написано на листе каждого. У вас есть возможность лучше узнать друг друга».

Возможные вопросы: «Узнали ли вы что-нибудь новое о других участниках группы?», «Что вас удивило?», «Понравилось ли вам это упражнение?».

Примечание. Эта ПГ наиболее эффективна в тех группах, где студенты мало знают друг друга.

ПГ 4. Снежный ком. Студенты сидят в кругу.

Инструкция: «Сейчас один из нас начнет упражнение и назовет свое имя. Сидящий от него справа человек также назовет свое имя, но перед этим он должен назвать имя первого человека. Таким образом, по кругу каждый называет свое имя и имена всех уже назвавшихся перед ним».

Возможный вопрос: «Запомнили имена друг друга?».

Примечание: Упражнение способствует запоминанию имен участников в незнакомой группе, вниманию, знакомству, уважению друг к другу, сплочению группы.

Его следует выполнять в ситуации, когда студенты мало знакомы друг с другом или незнакомы совсем. Эту ПГ лучше выполнять с количеством участников не более 15.

ПГ 5. Найдите тех, у кого... Студенты стоят в кругу.

Инструкция: «Сейчас каждый из вас будет двигаться по залу в удобном для него темпе и направлении. Представьте, что вы просто прогуливаетесь. В какой-то момент я попрошу вас кое-что сделать, и вы сделаете это». Обучаемые начинают ходить по залу. В какой-то момент вы произносите: «Найдите тех, у кого одежда одного цвета с вашей. Когда вы найдете людей, сходных с вами по указанному признаку, оставайтесь стоять рядом».

После «остановки» вы вновь просите студентов «погулять» по залу. Затем предлагаете им объединиться по другому признаку.

Возможный вопрос: «Узнали что-нибудь новое о других членах группы?».

Примечание: При выполнении этой ПГ можно предложить обучаемым «погулять» 3–4 раза. Возможные варианты, по которым ведущий будет объединять студентов таким образом:

- кто родился в одно время года с вами (зима, весна, лето, осень);
- одинаковый цвет глаз;
- близкий «музыкальный вкус».

ПГ 6. *Прогулки за кругом.* Студенты стоят в кругу близко друг к другу, лицом к центру. Один из них, назначенный ведущим, находится с внешней стороны круга.

Инструкция: Преподаватель обращается к ведущему: *«Двигаясь за кругом, ты должен выбирать кого-либо и коснуться его плеча. При этом ты продолжаешь свое движение в том же направлении. Выбранный тобой участник начинает двигаться вдоль круга в противоположном направлении, оставив свое место свободным. Таким образом, вы идете навстречу друг другу. При встрече друг с другом вы должны называть свои имена. Затем идете дальше, не меняя направления. Тот, кто быстрее достигает свободного места, занимает его и остается стоять в кругу. Участник, которому не досталось места в кругу, продолжает свое движение и выбирает следующего участника. Дальше все повторяется так же».*

Возможный вопрос: *«Немножко познакомились?».*

Примечание: Эта ПГ используется в самом начале работы с группой или в том случае, когда участники не знакомы друг с другом.

ПГ 7. *Веселая Вера.* Участники сидят в кругу.

Инструкция: *«Сейчас будем знакомиться и сделаем это так. Каждый по очереди представится и назовет свое имя. Также он назовет качество, характеризующее его личность и начинающееся на ту же букву, что и имя. Например: «Вера — веселая».*

Возможный вопрос: *«Можно сказать, что мы лучше узнали друг друга?»*

Примечание: Эту ПГ можно использовать тогда, когда в группе есть доверительные отношения.

ПГ 8. *Никто из вас не знает, что я...* Участники сидят в кругу.

Инструкция: *«Мы продолжим знакомство и сделаем это так. Сейчас кто-нибудь из нас начнет и произнесет такую фразу: “Никто из вас не знает, что я....” И далее он добавит то, что, как ему кажется, никто не знает о нем в классе. Затем это упражнение продолжит следующий человек. Таким образом, у каждого из нас будет возможность высказаться».*

Возможный вопрос: *«Скажите, узнали что-нибудь новое о других?»*

Примечание: Эта ПГ позволяет студентам лучше узнать друг друга.

ПГ 9. *Пересаживания.* Обучаемые сидят в кругу.

Инструкция: *«Мы продолжим знакомство. Сделаем это так: стоящий в центре круга (водящий) предложит поменяться местами (пересесть) всем тем, кто обладает каким-то признаком. Этот признак он называет. Например, можно сказать: “Пересядьте все те, у кого есть сестры”, — и все, у кого есть сестры, должны поменяться местами. При этом тот, кто стоит в центре круга, должен успеть занять одно из мест. Тот, кто останется без места, станет водящим. Он продолжит упражнение. Используем его для того, чтобы лучше узнать друг о друге».*

Возможный вопрос: *«Удалось узнать друг о друге что-то новое?».*

Примечание: Обычно эта ПГ проходит весело. Он позволяет снизить напряженность в группе и поднимает настроение. Для выполнения этой ПГ нужно убрать из круга один стул.

Подводя итоги, отметим, что использование студентоцентрированной модели обучения в вузе ведет к расширению использования интерактивных методов. При этом студенты воспринимаются в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателями, а их личностное развитие выступает как одна из значимых образовательных целей. Для решения новых личностно ориентированных задач оптимально использовать тренинговые методы. Наиболее простой и доступный из них — психогимнастика.

Список литературы

1. Аверин А. Н. Профилактика употребления психоактивных веществ: Учебно-методическое пособие. — Ижевск: Парус, 2012. — 229 с.
2. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. — 536 с.
3. Использование активных и интерактивных образовательных технологий: Метод. рекомендации / Авт.-сост. М. Г. Савельева, Т. А. Новикова, Н. М. Костина; Отв. ред. Е. Н. Анголенко. — Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. — 44 с.
4. Колзина А. Л. Интерактивные формы обучения: Уч. пос. — Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. — 24 с.
5. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящева. — СПб.: Речь, 2000. — 256 с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб.: Питер, 1999. — 384 с.
7. [Http://tuning.unideusto.org/tuningeu](http://tuning.unideusto.org/tuningeu)

РАЗДЕЛ IV. ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

О. В. Солодянкина

Удмуртский государственный университет

ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье уточняется понятие, смысл, роль и характер оценивания и средства оценки учебно-профессиональной деятельности студентов в современных условиях на основе зарубежных подходов.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность студентов, оценивание, процедура оценки, оценочные средства.

O. Solodiankina, Udmurt State University

AN EVALUATION OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

Abstract. In the dannoy article a concept, sense, role and character of evaluation and mean of estimation of educational-professional activity of students, is specified in sovrennykh terms on the basis of foreign approaches.

Keywords: educational-professional activity of students, evaluation, procedure of estimation, evaluation facilities.

Анализ исследований и литературы в области профессионального образования позволяет констатировать, что проблема оценивания уровня сформированности компетенций обучающихся является одной из важных и наиболее трудных [2, 3, 8].

В связи с переходом на компетентностный подход высшего профессионального образования функция оценивания в целом учебно-профессиональной деятельности студентов и их компетенций в частности начинает приобретать новые смыслы.

1. Понятие «оценивание» рассматривается как:

- оценка (assessment) — весь спектр методов (письменных, устных и практических тестов (экзаменов), проектов и портфолио), используемый для определения достижения обучающимися ожидаемых результатов обучения [6];
- процесс определения достижений по отношению к заданным критериям или требованиям или нормативным показателям.

В методологии Тюнинг оценка (assessment) — вся совокупность результатов письменных, устных и практических тестов, экзаменов, проектов и заданий, использующихся для оценки успехов студентов в рамках различных единиц обучения, например, модулей. Эти измерения могут осуществляться как самими студентами в целях самоконтроля (formative assessment), так и вузами для оценки достижений студентов (summative assessment) [10].

2. Роль оценивания в образовательной деятельности. Сегодня функция оценивания не сводится только к выявлению недостатков и, прежде всего, рассматривается как критический анализ состояния образовательного процесса, предполагающий более точное определение направлений его улучшения. В методологии Тюнинг оценка (assessment) — это не только подведение итогов периода преподавания и обучения, но в значительной мере и основной направляющий элемент этих процессов, причем напрямую связанный с результатами обучения [10].

3. Цели оценивания и философия оценки. Оценивание становится не фиксацией итогов, а точкой, за которой следует новый виток развития обучающегося. Иными словами, главная задача этой процедуры — улучшение качества работы конкретного человека (студента, преподавателя) и через это достижение более широких целей — улучшение качества обучения, учебных программ и условий образования, достижение нового качества работы всего вуза [1]. Таким образом, оценивание начинает интерпретироваться как конструктивная обратная связь, как инструмент и технология обучения.

4. Характер оценивания уровня подготовленности специалистов.

В объективной оценке уровня подготовленности специалистов должны быть заинтересованы все субъекты педагогической деятельности, количественные и качественные стороны оценки уточняют сведения об уровне под-

готовки профессиональных кадров, позволяют определять направление развития [4].

При этом для оценивания компетенций требуется системно-деятельностный характер оценочных и диагностических средств и процедур, охватывающих весь спектр будущей профессиональной деятельности выпускника [5].

В рамках подхода выравнивания (Дж. Биггс) оценка рассматривается как составная часть учебной программы в той степени, в какой она осмысливается студентами. Студенты должны знать не только учебную программу или то, что пройдено на занятии, но и то, как их будут оценивать. Суть в том, чтобы задачи оценивания как в зеркале отражали желаемые результаты обучения.

Формирование оценки представляет собой цепочку взаимосвязанных последовательных действий. Для преподавателя оценка находится в конце этой цепочки, но для студентов она стоит в начале (рис. 1). Если учебная программа отражается в оценке, как обозначено стрелкой, обучающая деятельность преподавателя, а также учебная деятельность студента направлены к одной и той же цели.

Оценка результатов учебной деятельности студентов

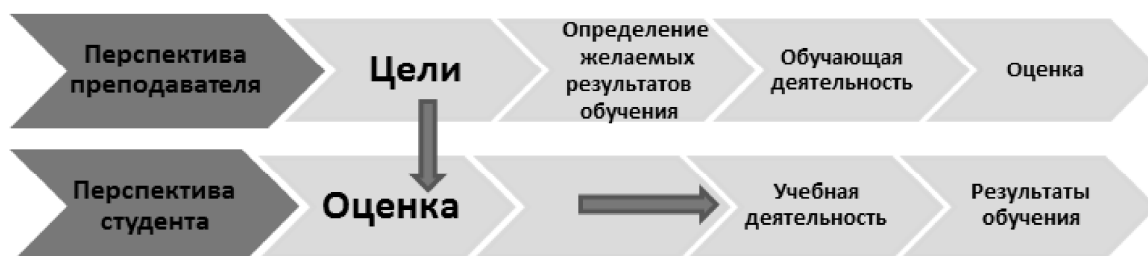


Рис. 1. Процесс формирования оценки результатов учебной деятельности студентов

Подготовка к этим оценкам будет проходить через изучение учебной программы. Желаемые результаты обучения не следует определять элементарно, то есть в терминах полученных оценок. Предполагаемые результаты обучения относятся скорее к искомому качеству исполнения, поэтому о фактических результатах обучения студентов нужно судить по этим качествам. В противном случае выравнивание целей с оценками будет невозможным [9].

Отечественные и зарубежные исследователи считают, что системное оценивание компетенций с целью выявления характера продвижения обу-

чающихся в своем развитии должно проводиться путем сравнения полученных результатов с какими-либо нормами, средними величинами или путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических процедур. При этом в оценивании все большее значение придается самооцениванию каждым обучающимся достигнутого уровня сформированности компетенций как результатов обучения [10].

5. Оценочные средства. Под оценочными средствами понимается совокупность различных контролирующих материалов и методических материалов, определяющих процедуру контроля и поясняющих критерии оценки.

К видам оценочных средств относят анкеты-мониторы (для самоанализа), тестовые задания, педагогический тест, стандартизированные тесты и анкеты, опросники теоретических знаний и умений, кейс-измерители, задания творческого характера, портфолио, дневник достижений и другое.

В методологии Тюнинг выделяют возможные формы контроля: тесты, экзамены, презентации, отчеты о лабораторных, полевых и других исследованиях, анализ текстов, эссе, обзор материалов, курсовые работы, отчеты о стажировках, критический анализ исследовательских работ, защиты результатов работ, диссертационное исследование [10].

Для сбора информации об эффективности учебно-профессиональной деятельности можно использовать следующие методы: наблюдение за деятельностью студента во время учебного процесса, беседа, интервью, устный и письменный опрос, коллоквиумы, зачеты и экзамены, контрольная работа, эссе, творческие работы, рефераты, отчеты по практике, отчеты по научно-исследовательской работе, курсовые и выпускные квалификационные работы, структурированный опрос студентов с факторным анализом, мозговой штурм, метод прямых атрибутов, метод репертуарных решеток и другое. [7].

Современные оценочные средства позволяют выявить и зафиксировать уровень сформированности компетенций по каждому критерию на каждом уровне обучения, а также позволяют студентам постоянно видеть результаты учебно-профессиональной деятельности.

В методологии Тюнинг критерии оценки (assessment criteria) — описание того, что обучаемый должен уметь, чтобы продемонстрировать, что ожидаемые результаты обучения достигнуты в какой-либо степени. Критерии обычно связаны с уровнем и предметной областью обучения [10].

Методы самостоятельной оценки также практикуются в ходе процесса обучения. Студенты формулируют свою собственную оценку, которая следует за оценкой преподавателя. Самостоятельные оценки студентов представляются реалистичными. Это предполагает, что преподаватель доверяет студентам, активизирует их роль и ответственность в процессе обучения. Всякий раз, когда оценка предполагает градацию, желательно заранее объяснить критерии и сделать этот процесс как можно более прозрачным.

Оценочные задания должны предусматривать желаемые знания (табл. 1) [9].

Таблица 1

Метод оценки и виды оцениваемых знаний (Дж. Биггс)

МЕТОД ОЦЕНКИ	ВИДЫ ОЦЕНИВАЕМЫХ ЗНАНИЙ
<p><i>Расширенная проза, типовое эссе</i> экзамен на основе эссе</p> <p>открытая книга</p> <p>задание, выполненное дома</p>	<p>наизусть, ответы на чередующиеся вопросы, быстрое структурирование</p> <p>как на экзамене, но с меньшим использованием памяти, охват</p> <p>широкое освещение прочитанного, взаимодействие, применение, организация, материал</p>
<p><i>Целевой тест</i> вариант по выбору</p> <p>упорядоченный результат</p>	<p>распознавание, стратегия, понимание, охват уровни понимания</p>
<p><i>Характеристика оценки</i> практикум</p> <p>семинар, презентация</p> <p>критические случаи</p> <p>проект</p> <p>рефлексивный журнал</p> <p>изучение случая, проблемы</p> <p>портфолио</p>	<p>навыки, необходимые в реальной жизни</p> <p>коммуникативные навыки</p> <p>рефлексия, применение навыков, чувство актуальности</p> <p>применение навыков, исследовательские навыки</p> <p>рефлексия, применение на практике, чувство актуальности</p> <p>применение на практике, профессиональные навыки</p> <p>рефлексия, творчество, неожиданные результаты</p>
<p><i>Быстрая оценка (в большой группе)</i> концептуальные карты</p> <p>трехминутное эссе</p> <p>короткие отрывки</p> <p>краткий ответ</p> <p>письмо другу</p> <p>подведение итогов</p>	<p>охват, взаимодействие</p> <p>уровень понимания, чувство актуальности</p> <p>осознание важности существенных деталей</p> <p>воспроизведение единиц информации, охват</p> <p>целостное понимание, применение, рефлексия</p> <p>понимание основных идей</p>

Проектирование современных оценочных средств с целью проверки содержания образовательного процесса и качества подготовленности студентов/выпускников может рассматриваться как процесс установления основных соответствий:

- уровней сформированности компетенций студентов — критериям, заложенным в учебный комплекс оценочных средств;
- комплекса оценочных средств — содержанию образовательной программы и стадии обучения;
- состава и структуры универсальных и профессиональных компетенций студентов — требованиям ООП;
- уровней сформированности компетенций выпускников — качеству, заложенному в требованиях ФГОС ВПО;
- качества подготовки выпускника вуза — социально-нормативным требованиям ФГОС ВПО и запросам работодателей.

Общеввропейское руководство для оценки студентов утверждает следующее: «Процедуры оценки студентов должны: разрабатываться с целью оценки степени достижения желаемых результатов обучения и других целей учебной программы; соответствовать своим целям, какими бы они ни были — диагностическими, формирующими или итоговыми; сопровождаться четкими и опубликованными критериями оценки; осуществляться лицами, понимающими роль оценки в процессе овладения студентами знаниями и навыками, ассоциируемыми с их будущей квалификацией; по возможности не основываться на суждении одного экзаменатора» [11].

Анализ европейской и российской контрольно-оценочной практики вузов позволяет выделить трудности разработки и использования средств оценки компетенций:

- проектирование компетенций как интегративных, комплексных, функциональных характеристик, определяющих уровень и содержание подготовки студента/выпускника;
- существенное различие оценки результатов образования и уровней компетенций. Результаты образования выявляются и оцениваются преподавателем различными педагогическими диагностическими средствами, а компетенции могут проявляться и быть оценены только в условиях действия и достаточно высокой мотивации достижения результата этих действий;
- определение содержания образовательной программы по компетенциям соответствует деятельностному структурированию, включающему несколько различных учебных дисциплин (модули);
- проектирование и создание инновационных оценочных средств выявления сформированности компетенций связано с необходимостью обеспечения условий квазиреальной деятельности, требующей поиска проблем и осуществления переноса знаний для их разрешения, комбинаций способов деятельности и выполнения других творческих

- процедур, сопровождающихся получением материального продукта в той или иной форме;
- процедура оценки компетенций должна быть основана на оценивании продуктов деятельности студента или на формализованном наблюдении за его деятельностью (групповая работа, диалог, решение проектов, публичное выступление и другое);
 - универсальные подходы к созданию системы критериев, показателей, шкал, единиц и инструментов оценивания компетенций.

Ключевыми ценностями современного оценивания являются: валидность — объекты оценки должны соответствовать поставленным целям курса и оценивания; надежность — использовать единообразные стандарты или критерии; справедливость — разные студенты должны иметь равные возможности добиться успеха; развитие — фиксировать, что могут студенты и как им улучшить свои результаты; своевременность — поддерживающим обратной связью; эффективность — выполнимым, не забирать много времени студентов и преподавателей (материалы Curriculum Resource Center Central Resource Center) [4].

Система оценивания должна быть: многоуровневой — каждому уровню соответствовать своя стратегия; по содержанию выходить на междисциплинарные знания и на общеинтеллектуальные умения; восприниматься всеми участниками как часть процесса обучения; спроектирована с учетом ценностных параметров [2].

Для объективного оценивания достижений учебно-профессиональной деятельности студентов, повышения доверия к результатам оценочных процедур и мотивации участников образовательного процесса (преподавателя — студентов) необходимо менять подход к управлению системой оценивания учебно-профессиональной деятельности достижений студентов, включая содержание, формы, методы оценки преподавателя и студента.

Список литературы

1. Аналитический обзор международных тенденций развития университетского образования. — 2003. — № 6 // Электрон. ресурс: <http://charko.narod.ru/tekst/an6/3.html>
2. Ефремова Н. Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов: Рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 134 с.
3. Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 216 с.
4. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: Монография. — Ростов-н/Дону: Аркол, 2010. — 386 с.

5. Олейникова О. Н. Роль оценки качества профессионального образования и обучения в Европе // СПО. — 2001. — № 6. — с. 50–53.
6. Руководство по использованию ECTS — Европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (кредитов) // Электр. ресурс: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>
7. Солодянкина О. В. Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты): Монография. — Ижевск: Изд-во УдГУ, 2012.
8. Чучалин А. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускника // Высшее образование в России. — 2008. — № 10. — с. 72–81.
9. Biggs J. Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives // Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations. University of Aveiro. 13–17 April. 2003.
10. Tuning Educational structures in Europe. — Socrates — Tempus // <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 1.3 // http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

В. А. Фокин,

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ ОЦЕНКИ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Профессиональное социальное образование будущих бакалавров, реализуемое в условиях внедрения ФГОС ВПО третьего поколения, основанного на компетентностном подходе, требует совершенствования не только содержания образования, но и методов обучения. Автор статьи на основе изучения отечественного и зарубежного опыта раскрывает различные методы оценки в социальном образовании студентов. Проанализированы следующие методы: экзамены, тесты, презентации, подготовка ВКР, записи, изучение случая, портфолио.

Ключевые слова: бакалавр социальной работы, профессиональное социальное образование, методы оценки, экзамены, тесты, презентации, ВКР, записи, изучение случая, портфолио.

V. Fokin, *lev Tolstoy Tula State Pedagogical University*

PERFECTION OF METHODS OF ESTIMATION OF TEACHING OF BACHELORS OF SOCIAL WORK

Abstract. Professional training of bachelors of social work based on federal standard and competence approach demands changes not only in context of education but also in its methods. The author studying experience of colleagues from Russia and different countries describes how to use methods evaluation in professional training of social workers. The following methods are analyzed: exams, tests, presentations, diploma papers, notes, case study, portfolio.

Keywords: bachelor of social worker, professional training of social workers, methods, methods of evaluation: exams, tests, presentations, diploma papers, notes, case study, portfolio.

С 2011/2012 учебного года вузы страны, в которых осуществляется социальное образование, приступили к подготовке бакалавров социальной работы, используя ФГОС ВПО третьего поколения. В основе этой подготовки лежит компетентностный подход, который предполагает внесение изменений в использование многих традиционных методов обучения в высшей школе. Мы изучили передовой российский и зарубежный опыт подготовки бакалавров и в настоящей статье предлагаем описание ряда методов оценки обучения студентов, который, на наш взгляд, позволит их совершенствовать, что, в свою очередь, даст возможность эффективно, например, оценить развитие у студентов определенных компетенций, заложенных в стандарте.

Оценка используется для проверки развития компетенций, конкретизируемых в усвоенных знаниях и умениях, сформированных отношении, мотивах и интересе студентов к познанию. Наиболее распространенными методами оценки являются экзамены, зачеты, контрольные срезы, тесты, письменные отчеты о проделанной работе, студенческие презентации, ведение дневников или журналов. При изучении эффективности освоения некоторых курсов в качестве ведущего метода часто используется письменная работа (отчет, эссе и другое). Кроме того, некоторые преподаватели оценивают студенческую компетентность при помощи так называемого портфолио. Кратко рассмотрим эти методы.

Экзамены, зачеты и контрольные тесты. Экзамен, зачет, на которых студенты отвечают на вопросы в устной и письменной форме, широко используются при изучении теоретических курсов. Тестирование, при котором студент выбирает один из четырех или пяти ответов на вопрос, является также распространенным методом проверки знаний. Авторы и составители наиболее популярных учебников обычно предлагают «банк тестов» (и даже компьютеризированные их варианты) и шкалу оценок. Тестирование может использоваться на любом уровне познания для проверки обучения, но чаще всего его применяют для проверки знаний, а не отношений или умений. Экзамен и зачет может проводиться в форме написания эссе. Для подготовки небольшого эссе вопрос записывается на экзаменационном листе, где выделено место для написания ответа размером с параграф. Такая форма экзамена и зачета очень популярна при проверке уровня знаний. Экзамен или зачет в форме написания большого эссе, требующего синтеза и оценки, обычно используют при изучении дисциплин на старших курсах, когда проверяется широта познания и овладение курсом на высоком уровне. Экзамен или зачет обычно проводятся в конце изучения дисциплины, чтобы проверить освоение всего пройденного материала. Контрольные тесты — как

быструю форму контроля — некоторые преподаватели используют еженедельно для проверки того, как студенты осваивают материал.

Письменные работы требуют от студентов дополнительных усилий по нахождению информации в иных источниках, кроме обязательных по курсу, особенно в профессиональных статьях. Иначе и невозможно подготовиться к работе, предполагающей, например, описание различных способов решения социальной проблемы, сравнения последствий применения разных теорий для проведения диагностики состояния конкретного клиента или оценки причин определенного поведения. Такие работы применяются при изучении любого курса при подготовке социальных работников и обычно имеют объем от 12 до 25 страниц. Письменные работы могут быть и короче, если используются и другие виды аттестации по данному курсу. С помощью письменной работы, как правило, легче оценить высший уровень познания, особенно умения анализировать и синтезировать, критически мыслить и проводить исследование, однако редко можно оценить понимание всего курса.

Изучение случая (case study) как метод оценки предполагает подготовку письменных документов, которые позволяют судить о результатах действий, направленных на решение какой-то проблемы. В документах анализируется определенный случай, связанный с клиентом, семьей или учреждением. Изучение случая обычно проводится студентами во время практики. Они, как правило, собирают и записывают основную информацию о клиенте (обычно с измененными именами, чтобы сохранить конфиденциальность), результаты психосоциологического изучения клиента или исследования влияния окружающей среды и значимых ценностей, в том числе и этических, оценивают степень необходимого вмешательства в решение проблемы. Иногда изучение случая требует ознакомления со специальной литературой и оформления ссылки на нее. Изучение случая наиболее часто используется при освоении курсов, связанных с практической деятельностью студентов на практике и служит как бы мостом между практическими и теоретическими знаниями. Этот метод дает преподавателям возможность оценивать умения студентов применять знания, профессионально решать задачи и строить отношения, проводить самоанализ и оценивать собственную работу.

Студенческие презентации. Студенческие презентации в аудитории часто бывают нескольких видов. Критериями их деления могут быть: качество и широта представляемого содержания; развитость умений презентовать материал: умение заинтересовать аудиторию, организаторские умения, умение логически мыслить и делать заключение, умения правильно выражать свои мысли и говорить, использовать наглядные пособия или другие средства информации, в том числе компьютерные технологии.

Ведение дневников или журналов это — ежедневные или недельные отчеты о проделанной работе с описанием основных моментов. При отражении результатов изучения академических курсов студенты фиксируют в дневниках (журналах) основное содержание прочитанных материалов и свое отношение к ним. Такие отчеты могут быть использованы при изучении любого академического курса, чтобы понять, насколько он изучен на когнитивном уровне и понимаем студентом. В отчетах о практике студенты записывают события, эмоциональное восприятие их и то, как эти события и реакции соотносятся с теоретическими материалами. Подобные отчеты применяются обычно при изучении практических курсов, чтобы стимулировать эмоциональное освоение их, особенно самосознание, ценностное и этическое восприятие. Преподаватели часто записывают в них комментарии, чтобы их отзывы усилили некоторые стороны записей студентов, например критический анализ или самооценку.

Записи, связанные с работой. Оценка работы студента иногда включает в себя контроль качества подготовки тех записей, которые социальные педагоги делают на работе: записки, резюме какого-то случая, предписания, практические документы и так далее. Основная цель этого контроля — проверка развитости умений, хотя возможно также оценивать определенные знания. Такие записи часто используются вместе с ведением дневника или журнала при преподавании курсов, на которых практикуют письменные работы. Особенно часто их используют при преподавании курсов по выбору. Как правило, письменные работы включают в себя ведение записей, дневников, журналов, подготовку сведений, составление таблиц, написание коротких профессиональных писем по социальным вопросам в различные инстанции, сбор информации для итоговых докладов и сообщений, подготовку постановлений, резолюций и циркуляров.

Оценка практических умений. На занятиях, где главной задачей является, например, развитие практических умений интервьюера, довольно часто используется метод оценки данных умений. Студенты делают видеозапись интервью с реальным клиентом или с другим студентом, играющим роль клиента. Преподаватель оценивает их умения задавать вопросы, реакцию на ответы или проявление сочувствия, то есть эмпатию. Студенты могут сами критиковать свои умения в результате самоанализа, предлагать пути улучшения поведения.

Итоговая оценка студенческой компетентности. Преподаватели всех вузов оценивают профессиональную компетентность студентов и по окончании обучения. Происходит это на государственном экзамене, при подготовке и защите выпускной квалификационной работы (ВКР) и портфолио. Госэкзамены представляют собой ответы студентов на вопросы, раскрывающие главное содержание, которое ФГОС по направлению подготовки вкладывает в учебный план. Такой экзамен может проходить в форме устного ответа, устной презентации перед преподавателями. Студентам может быть пред-

ложен случай из практики, затем рассказывают о том, как решить его через индивидуальную работу с клиентом, через включение ресурсов социальной педагогики, социальной политики, исследования. Защита ВКР включает обсуждение результатов исследования студентом определенной проблемы и путей ее решения. Практически все ВКР по социальной работе практикоориентированы и представляют собой проекты и программы, которые будущий работодатель, социальная служба заказывает вузу для решения. Третья форма итоговой оценки — портфолио студента. На протяжении всего обучения студенты собирают и сохраняют в портфолио все документы и записи, которые отражают их мастерство и компетентность. Портфолио может содержать награды, другие поощрения с различных олимпиад, конкурсов, в которых принимал участие студент, характеристики с практики, письменные материалы с разных курсов обучения, мультимедийные записи о проведенной работе, другие средства, демонстрирующие его профессиональную компетентность. Студенты документально представляют все на госэкзамене. Многие старшекурсники успешно используют материалы портфолио для написания резюме, которое в большинстве социальных учреждений и служб является обязательной формой приема на работу. Из него работодатель узнает обо всех достоинствах претендента на ту или иную должность.

Заключение об использовании методов оценки. Преподаватели имеют в своем распоряжении многочисленные методы оценки студенческой компетентности, хотя в аудиторной работе акцент делается на использовании методов оценки знаний и умений. На наш взгляд, перспективными методами оценки обучения будут те методы, которые связаны с использованием информационных технологий.

Л. Ж. Караванова

Тверской государственный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье содержится описание профессиональной подготовки будущих социальных работников. Представлен опыт подготовки студентов — специалистов в Тверском государственном университете. Предложена система компетенций, обеспечивающая сопоставимость, совместимость и прозрачность образовательных программ высших учебных заведений. Выделены три уровня продуктивности профессионально-личностного развития студента-специалиста.

Ключевые слова: специалист по социальной работе, профессионально-личностное развитие, компетенции, уровни профессионализма.

L. Karavanova, Tver State University

VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE EXPERTS IN SOCIAL WORK IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

Abstract. This article contains the description of vocational training of future social workers. Experience of preparation of specialists — students in the Tver state university is presented. The system of competences providing comparability, compatibility and transparency of educational programs of higher educational institutions is offered. Three levels of efficiency and personal development of the student — the expert are allocated.

Keywords: expert in social work, professional and personal development, competences, professionalism levels.

В документах ЮНЕСКО отмечается, что «перед высшим образованием, которое само выступает в качестве движущей силы глобализации обще-

ства и одновременно испытывает ее последствия, открываются новые перспективы и одновременно встают новые задачи и проблемы» [1].

Формирование всесторонне развитой личности, конкурентоспособной на рынке труда, гибко реагирующей и адаптирующей к неизбежным изменениям, совершенствующей профессиональные навыки и непрерывно углубляющей и пополняющей знания, социально и профессионально мобильной, — вот задача, которую призвано решать современное высшее образование.

Целенаправленное изучение личности специалиста по социальной работе, в котором приняли участие 1692 человека (1261 студент, 238 социальных работников со стажем работы от 5 до 10 лет и 193 ведущих преподавателя социальных дисциплин), дало возможность выделить наиболее значимые личностно-профессиональные качества, позволяющие специалисту успешно выполнять профессиональные обязанности [2, 15].

Преподаватели и социальные работники со стажем работы выделили более 100 личностных характеристик. В результате обобщения установлены и сгруппированы основные профессиональные компетенции специалиста по социальной работе: коммуникативная, организаторская, рефлексивная, аналитическая, мотивационно-личностная и социальная. Система критериев оценки профессионально-личностного развития (ПЛР) специалиста представлена в табл. 1.

Таблица 1

Система критериев оценки профессионально-личностного развития

Компетенции	Характеристики
Коммуникативная	Умение ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, высказывать суждения, передавать информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог
Организаторская	Целеполагание, планирование, мобилизация и устойчивая активность, оценка результатов деятельности, умение управлять собственным поведением, организовывать работу
Рефлексивная	Умение сознательно контролировать результаты своей деятельности, уровень собственного развития и личностных достижений, нацеленность на сотрудничество, склонность к самоанализу
Аналитическая	Умение анализировать полученную информацию, профессионально грамотно анализировать свой опыт, опыт коллег; сравнивать, обобщать, конкретизировать
Мотивационно-личностная	Сформированность значимых личностных качеств, мышления и мотивационно-ценностных ориентаций, признание значимости духовно-нравственных ценностей, эмпатия, стремление к личностному росту, к повышению социального статуса, способность к творческой самореализации
Социальная	Ответственность, умение выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, осознание самооценки личности человека, проявление сопереживания личных интересов с потребностями общества, социальная ответственность

Осознание социальной значимости и гуманистической сущности профессии проявляется в гражданской и профессиональной позиции будущего специалиста по социальной работе, в понимании им места и роли избранной профессии в обеспечении социального прогресса, в наращивании духовного богатства каждого члена общества.

Интернационализация и создание единого европейского пространства высшего образования предполагают обеспечение сопоставимости, совместимости и прозрачности образовательных программ высших учебных заведений и компетенций, обнаруживаемых в виде наглядно демонстрируемых и успешно осуществляемых областей профессиональной деятельности (коммуникативная, организаторская, рефлексивная, аналитическая, мотивационно-личностная и социальная).

Предложенная система компетенций позволяет, во-первых, наиболее объективно оценить уровень личностно-профессионального развития будущих специалистов; во-вторых, увидеть, за счет каких индивидуально-личностных способностей студентов этот уровень достигнут и какие изменения произошли в их личностно-профессиональном развитии в результате обучения; в-третьих, сделать вывод об эффективности проводимой работы на основании достигнутых положительных изменений.

Изучение компетенций студентов-специалистов позволило выделить несколько уровней ПЛР специалиста по социальной работе (эклектичный, алгоритмизирующий, рационализирующий, исследовательский, наставнический) и составить их качественную характеристику.

В деятельности и общении рост самооффективности будущих специалистов по социальной работе подтверждает, что у большинства из них появилась большая убежденность в своих возможностях, в том, что они обладают необходимыми способностями для достижения высшего уровня профессионализма и смогут их использовать наилучшим образом в социальной сфере.

Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, обнаружили значительный рост показателей каждого компонента профессионализма, что дало основание студентам-специалистам и экспертам по-новому оценить уровень владения студентами профессиональной деятельностью (рис. 1, 2).

Студенты-специалисты и эксперты отмечают значительное снижение эклектичного и алгоритмизирующего уровней, фиксируемый рост рационализирующего, прибавление «веса» у научно-исследовательского и наставнического уровней владения профессиональной деятельностью. Анализ полученных результатов дает основание подтвердить предположение, что профессионализм специалиста по социальной работе подлежит развитию через совершенствование его компонентов.

Данные результаты позволяют констатировать прогрессивное преобразование содержания и структуры всех компонентов личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе, которое определило в целом продуктивный рост и качественное преобразование его уровней.

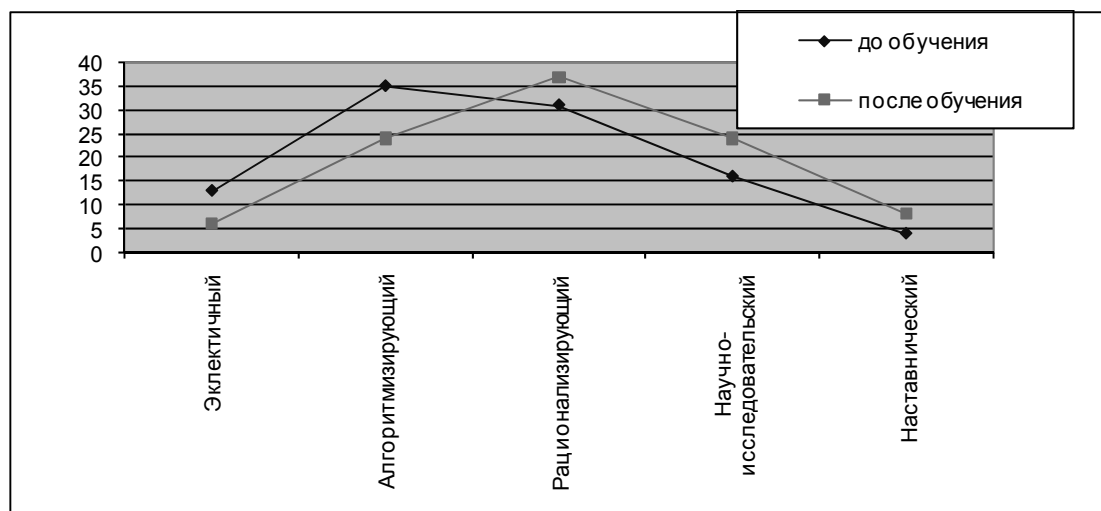


Рис. 1. Уровни профессионализма (самооценка студентов-специалистов)

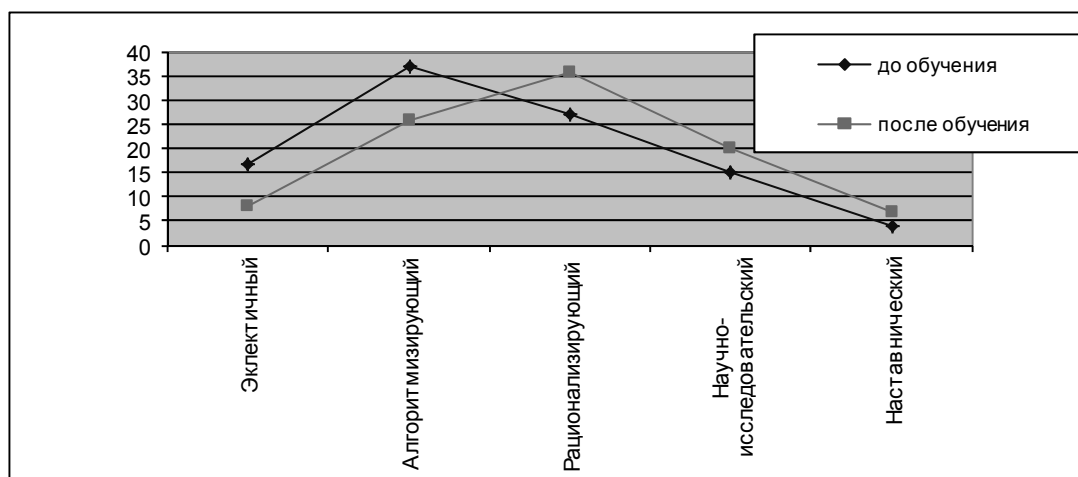


Рис. 2. Уровни профессионализма (экспертная оценка)

В ходе обучения у будущих специалистов по социальной работе совершенствуются профессионально и личностно важные качества: ответственность, целеустремленность, коммуникативность, эмпатия. Эффективность полученных результатов обеспечивалась оптимальным сочетанием индивидуальной и групповой форм работы, наличием ситуаций продуктивного личностного и профессионального роста, развивающим профессионально-образовательным пространством, созидательной активностью всех участвующих в проекте.

Социальная работа, охватывая комплекс конкретных практических действий при оказании правовой, экономической и психологической помощи социально незащищенным, социально дезадаптированным людям (инвалидам и их семьям, мигрантам, беженцам, людям с отклоняющимся поведением, жертвам насилия, безработным, бездомным, женщинам, детям, молодежи, пожилым людям и другим), предъявляет к специалисту по социальной работе определенные требования.

Миссия социальных работников определяется уровнем их личностно-профессионального становления, от них требуется не просто использование полученных в высшем учебном заведении знаний, умений, навыков, но и готовность к социально-творческой деятельности. Сегодня эффективно действующим оказывается специалист, адекватно реагирующий на новые социальные ожидания, мобильный, способный к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к постоянному обновлению своих личностных ресурсов. Общество заинтересовано в формировании личности специалиста, успешно социализирующегося, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности, которая обеспечивает личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

С целью всесторонней и конкретной оценки продуктивности личностно-профессионального развития будущего социального работника разработано критериальное оценочное основание, включающее интегральный и частные критерии, а также соответствующие им показатели. Использование разработанных критериев и показателей позволило выделить три уровня продуктивности личностно-профессионального развития студента-специалиста: минимальный — адаптивно-ориентировочный, средний — субъектно-продуктивный и максимальный — социально-творческий.

1-й уровень — адаптивно-ориентировочный. Интерес к собственному внутреннему миру выражен слабо, идет приспособление к образовательной среде, овладение основами профессионализма и начальным жизненным опытом, осознаются особенности своей личности, собственная активность (то есть познание себя), но не анализируются свои поступки, саморазвитие не считается важным.

2-й уровень — субъектно-продуктивный. У будущего специалиста по социальной работе формируется интерес к избранной профессии и своему внутреннему миру, проявляется устойчивое желание заняться самосовершенствованием, формируются личностно-профессиональные ценности, мотивы. Студент воспринимает себя как субъекта личностно-профессионального развития, анализирует свои поступки, действия, осознает необходимость целенаправленного саморазвития, преобладает интерес к саморазвитию.

3-й уровень — социально-творческий. Студент-специалист осуществляет социально-преобразовательную деятельность, доступную ему по своему профессионально-личностному потенциалу. Саморазвитие связывает с совершенствованием себя и воспринимает это как условие самореализации.

Возможности профессионально-личностного развития будущего специалиста по социальной работе как субъекта деятельности (табл. 2) формируются только в той образовательной среде, в которой созданы определенные условия: мотивационно-развивающая образовательная среда вуза как система влияния и формирования активного и мотивированного обучения и воспитания; эффективная организация учебно-воспитательного процесса,

включающего результативность деятельности всех субъектов; мониторинг профессионально-личностного развития студентов как системное социально-психологическое воздействие на личность и самосовершенствование будущего специалиста, то есть социально-творческая активность.

Таблица 2

Профессионально-личностное развитие будущего специалиста

Возможности для развития	Показатели
Создание мотивационно-развивающей образовательной среды	Наличие комфортных условий и факторов для активного и мотивированного обучения и воспитания в вузе
Мониторинг профессионально-личностного развития будущего специалиста	Системное психолого-педагогическое воздействие на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста
Эффективная организация учебно-воспитательного процесса	Результативность деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса
Самосовершенствование будущего специалиста	Социально-творческая активность и самостоятельность решения задач будущим специалистом

Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе в вузе — это важный этап профессионального развития личности студента.

Список литературы

1. Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. — UNESCO, 2004 // Электрон. ресурс: <http://www/library/book389.pdf>.
2. Караванова Л. Ж. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития будущего специалиста по социальной работе: Монография. — Тверь: ТвГУ; М.: РАО, МПСИ, 2010. — 440 с.

РАЗДЕЛ V. ПОДХОДЫ К ПЛАНИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И УЧЕБНОЙ ПРОГРАММ ДЛЯ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО И МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ

О. В. Солодянкина

Удмуртский государственный университет

СТРУКТУРА МОДУЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРО- ГРАММЫ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятия модуль, структура модульной образовательной программы на основе методологии Тюнинг. Автор предлагает разработанные составляющие модульной образовательной программы — учебный план, модуль одного курса.

Ключевые слова: модуль, модульная образовательная программа, структура модульной образовательной программы.

O. Solodiankina, *Udmurt State University*

STRUCTURE OF MODULAR EDUCATIONAL CODE ON THE BASIS OF METHODOLOGY OF TUNING

Abstract. Concepts «module» are examined in this article, structure of modular educational code on the basis of methodology Tuning. An author offers the developed constituents of modular educational code — curriculum, module of one course.

Keywords: module, modular educational code, structure of modular educational code.

«Болонские» образовательные программы характеризуются следующими важнейшими признаками:

- а) компетентностным подходом (ориентация на результаты обучения, выраженные в форме компетенций);
- б) модульным построением;
- в) объемом учебной нагрузки, исчисляемым в кредитах ECTS [1].

Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова особо подчеркивают, что лишь совокупность всех трех характеристик (компетенции — модули — кредиты) делает данные программы подлинно инновационными, то есть востребованными современным рынком труда.

Образовательные программы, нацеленные на формирование компетенций, имеют модульную структуру и представляют собой не просто перечни теоретических дисциплин и практических курсов, как привычные учебные планы, но сопоставимые по объему (трудозатратам студентов на их освоение) группы модулей — имеющих внутреннюю логику частей программы, отвечающих за выработку той или иной компетенции или группы родственных компетенций.

Модульная образовательная программа — совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение компетенциями, необходимыми для присвоения определенной квалификации.

В основе модульной структуры лежат курсовые «единицы» или модули, которым назначается «ограниченное/разумное количество» кредитов в более или менее стандартизованных кратных числах [5].

Материалы Болонского процесса позволяют выделить разные трактовки понятия «модуль» (module):

Модуль рассматривается как курсовая единица в системе, где каждой курсовой единице соответствует равное число кредитов или кратное ему.

Модуль — относительно самостоятельная (логически завершенная) часть образовательной программы, отвечающая за формирование определенной компетенции или группы родственных компетенций.

Модуль — это автономная, формально структурированная единица обучения в программе, где каждой структурной единице соответствует равное число кредитов или кратное ему число. Модуль имеет четкие цели освоения в виде взаимосвязанного и описанного комплекса результатов обучения, а также набор адекватных критериев оценки [5].

Чуть более широкое понимание модуля как не только раздела дисциплины, но и дисциплины в целом представлено в письме Минобразования РФ от 16.06.02 № 14-55-353/15: «Основной учебный модуль (ОУМ) — это учебная дисциплина из образовательной программы, ее раздел или тема, непосредственно формирующие в ходе подготовки студентов их способность (готовность) отвечать тем или иным требованиям, предъявляемым к ним. Наиболее типичным вариантом будет наличие ряда основных модулей, относящихся к различным дисциплинам, но формирующих одно и то

же интегральное знание или умение выпускника, включенное в качестве требования к нему. Причем каждый модуль может быть достаточным для формирования соответствующей способности, а может иметь только статус необходимого, то есть формирующего данную способность только в совокупности с другими модулями» [3].

Учебные модули — это пространственно-временные структуры, которые в наиболее общем случае могут рассматриваться как структурные единицы содержания, регламентируемого Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Их временная протяженность может быть различна и составлять не более четверти общей трудоемкости образовательной программы, реализуемой в течение учебного года. Тематически учебные модули могут быть как монодисциплинарными, так и полидисциплинарными [4].

В соответствии с методологией Тюнинг образовательная программа включает следующие составляющие: профиль программы, учебный план, подходы и методы преподавания и обучения, методы оценки компетенций (рис. 1).



Рис. 1. Цикл повышения качества программ [5]

Структура образовательной программы (модульной):

1. Общие сведения о программе (профиль программы, присваиваемая квалификация, срок освоения, трудоемкость в кредитах, области и виды профессиональной деятельности выпускников).
2. Общие и предметные (профессиональные) компетенции выпускников (цель программы).

3. Результаты обучения по программе (уровни достижения компетенций и соответствующие результаты обучения).

4. Структура программы (модули, трудоемкость каждого модуля в кредитах).

5. Рабочая программа курсов (учебная программа) (перечень компетенций, методы преподавания и обучения и системы оценивания).

Учебная программа представляет собой не просто набор случайно подобранных курсов, а взаимосвязанный комплекс, для разработки которого требуется целостный подход. В учебной программе, ориентированной на обучаемого и на результаты обучения, все единицы так или иначе связаны друг с другом. Это правило распространяется не только на единицы и модули, которые составляют ядро программы, но и второстепенные и факультативные курсы. В качественно разработанной программе второстепенные курсы должны также усиливать общий профиль программы [5].

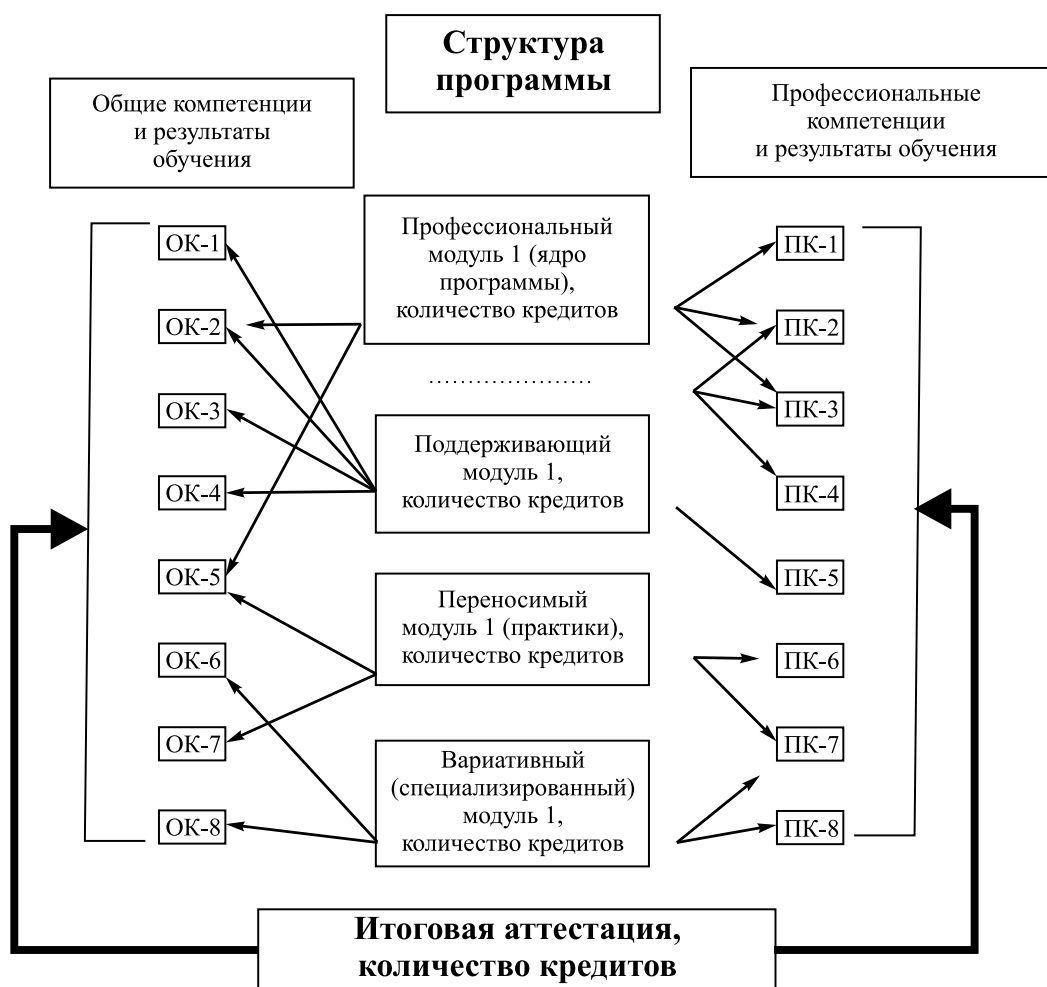


Рис. 2. Структура модульной образовательной программы

Структуру образовательных программ в методологии Тьюнинг формируют модули, позволяющие оптимально распределить учебную нагрузку студентов по различным фазам обучения.

Отличительной чертой Тьюнинг является их одинаковый размер. Каждому модулю назначается ограниченное число кредитов в стандартизованных (для данной программы или для ряда программ) кратных числах (например, 10, 15 — или 3, 6, 12 и т. п. — отсчет идет от 60 кредитов в год). Освоение каждого модуля завершается оценкой его результатов. Подобный принцип одинаковости (равноценных объемов) модулей помогает легко соотносить между собой разные образовательные программы и перезачитывать студентам модули, освоенные ими в процессе академической мобильности, делает более ясной и логически завершенной структуру программы и облегчает учет трудозатрат на освоение каждой из ее частей.

Авторы методологии Тьюнинг учебную программу сравнивают со слоеным пирогом, в котором каждый слой и каждый «кусочек» прочно связан с другими по вертикали и горизонтали. В педагогических терминах это означает, что результаты, достигнутые в ходе изучения отдельной единицы или модуля, способствуют достижению общих результатов и формированию требуемого объема компетенций в тесной взаимосвязи с результатами, которые должны быть достигнуты в ходе изучения других единиц программы. Модель предусматривает постепенное достижение обучаемым определенных результатов, описанных в терминах компетенций [5].

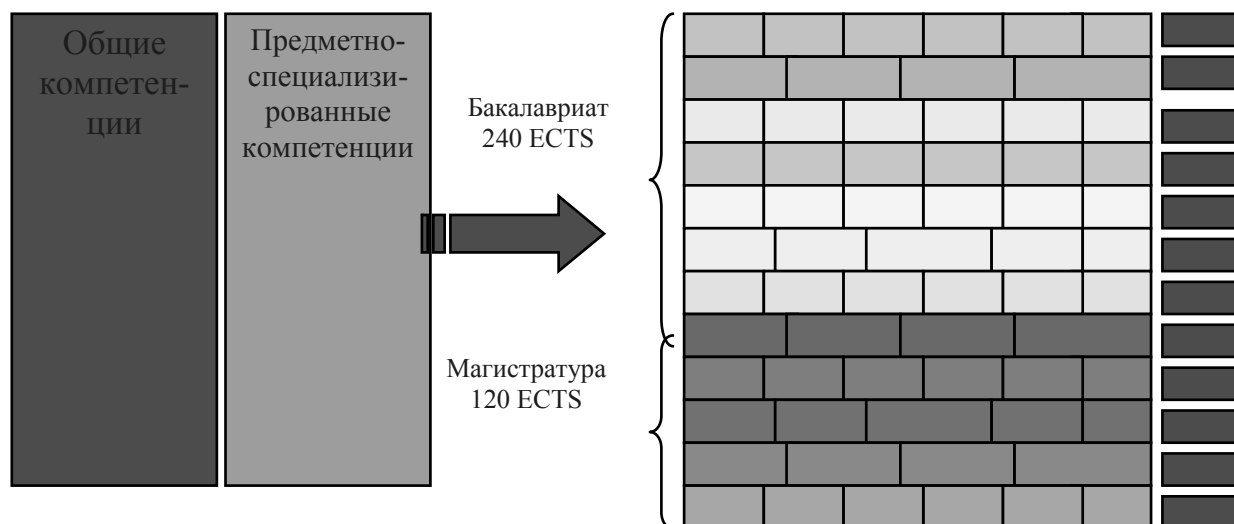


Рис. 3. Структура ООП как совокупность модулей

В данной статье автор предлагает некоторые составляющие образовательной программы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса, например, учебный план бакалавра наук в области социальной работы 040410 «Социальная работа в системе социальных служб», построенный на модульной основе, и рабочую программу одной дисциплины из модуля 2.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН
бакалавра наук в области социальной работы
040410 «Социальная работа в системе социальных служб»

Название модуля	Дисциплина	Всего часов	Часы на экзамен/зачет	Аудит.	Самост.	Трудоемкость в кредитах	Компетенции
1-й год обучения							
Модуль 1. Поддерживающий	История	108	27	54	27	3	ОК-1, ОК-2, ОК-13, ОК-18
	Философия	144	27	72	45	4	ОК-1, ОК-2, ОК-11, ОК-18
	Информатика	108	9	54	45	3	ОК-1, ОК-11, ОК-12, ОК-13, ПК-9
	Математика	180	27	72	81	5	ОК-1, ОК-10
	Культурология	144	9	72	63	4	ОК-9, ОК-17
	Русский язык и культура речи	108	9	54	45	3	ОК-2, ОК-3
	Основы социального государства и гражданского общества	108	27	54	27	3	ОК-1, ОК-2, ОК-4, ОК-11, ОК-12
	Физическая культура	72	9	63		2	ОК-16
	Иностранный язык	108	9	54	45	3	ОК-2, ОК-3, ОК-14
	Итого					30	
Модуль 2. Поддерживающий	Основы социального образования	144	27	72	45	4	ОК-2, ОК-18, ПК-12
	Этические основы социальной работы	72	9	36	27	2	ОК-7, ОК-8, ПК-12
	Введение в профессию	144	27	72	45	4	ОК-2, ОК-3, ОК-8, ПК-12, ПК-28
	Методы исследования в социальной работе	180	27	90	63	5	ОК-2, ОК-12, ОК-18, ПК-13, ПК-14, ПК-15, ПК-17, ПК-19
	История социальной работы	180	27	90	63	5	ОК-2, ОК-18, ПК-12
	Деонтология социальной работы	72	9	36	27	2	ОК-7, ОК-8, ПК-12
	Иностранный язык	108	9	54	27	3	ОК-2, ОК-3, ОК-14
	Физическая культура	72				2	ОК-16

Продолжение таблицы

Название модуля	Дисциплина	Всего часов	Часы на экзамен/зачет	Аудит.	Самост.	Трудоемкость в кредитах	Компетенции
	Ознакомительная практика	108	9	54	45	3	ОК-8, ОК-12, ПК-14, ПК-31
	Итого					30	
	Итого в конце 1-го года					60	
2-й год обучения							
Модуль 3. Основной	Современная научная картина мира	180	27	90	63	5	ОК-1, ОК-13, ОК-17
	Современные теории социального благополучия	180	27	90	63	5	ОК-8, ОК-17, ОК-20
	Социальная экология	108	9	54	45	3	ОК-1, ОК-3, ОК-10, ПК-4, ПК-9
	Безопасность жизнедеятельности	144	9	72	63	4	ОК-4, ОК-12, ОК-16, ПК-8, ПК-11
	Социальная политика	72	9	36	27	2	ОК-2, ОК-19, ПК-32
	Социология	108	9	54	45	3	ОК-9, ОК-11, ОК-12
	Теория социальной работы	108	9	54	45	3	ОК-8, ОК-9, ПК-9, ПК-10, ПК-12
	Иностранный язык	108	9	54	45	3	ОК-2, ОК-3, ОК-14
	Физическая культура	72				2	ОК-16
	Итого					30	
Модуль 4. Основной	Психология	180	27	90	63	5	ОК-6, ОК-8, ОК-20, ПК-3, ПК-4, ПК-8
	Педагогика	108	27	54	27	3	ОК-1, ОК-3, ОК-9, ПК-3, ПК-4, ПК-20
	Социальная педагогика	108	9	54	45	3	ОК-1, ОК-3, ОК-9, ПК-3, ПК-4, ПК-20
	Теория социальной работы	144	27	72	45	4	ОК-8, ОК-9, ПК-9, ПК-10, ПК-12
	Психология социальной работы	144	27	72	45	4	ОК-9, ОК-20, ПК-3, ПК-5

Продолжение таблицы

Название модуля	Дисциплина	Всего часов	Часы на экзамен/зачет	Аудит.	Самост.	Трудоемкость в кредитах	Компетенции
	Технология социальной работы	108	9	54	45	3	ОК-18, ОК-20, ПК-1, ПК-2, ПК-5, ПК-9
	Физическая культура	72				2	ОК-16
	Иностранный язык	108	27	54	27	3	ОК-2, ОК-3, ОК-14
	Производственная практика	108				3	ОК-8, ОК-9, ОК-18, ПК-3, ПК-4, ПК-12
	Итого					30	
	Итого в конце 2-го года					60	
3-й год обучения							
Модуль 5. Специализированный	Правоведение	108	9	54	45	3	ОК-5, ОК-12, ПК-11
	Делопроизводство и документационное обеспечение деятельности социальных служб	108	9	54	45	3	ОК-4, ОК-5, ПК-27, ПК-29
	Правовое обеспечение социальной работы	180	27	90	63	5	ОК-5, ОК-22, ПК-11
	Основы социальной медицины	144	27	72	45	4	ОК-10, ОК-11, ОК-15, ПК-2, ПК-3, ПК-7
	Социальное страхование	108	9	54	45	3	ОК-5, ОК-11, ПК-2, ПК-4, ПК-24
	Пенсионное обеспечение	108	9	54	45	3	ОК-5, ОК-11, ПК-2, ПК-4, ПК-24
	Технология социальной работы	108	27			3	ОК-18, ОК-20, ПК-1, ПК-2, ПК-5, ПК-9
	Занятость населения и ее регулирование	144	27	72	45	4	ОК-5, ОК-11, ПК-2, ПК-4, ПК-24
	Физическая культура	72				2	ОК-16
	Итого					30	

Продолжение таблицы

Название модуля	Дисциплина	Всего часов	Часы на экзамен/зачет	Аудит.	Самост.	Трудоемкость в кредитах	Компетенции
Модуль 6. Специализированный	Экономические основы социальной работы	144	27	72	45	4	ОК-9, ОК-11, ОК-12, ПК-11
	Управление в социальной работе	144	27	72	45	4	ОК-5, ОК-17, ПК-6, ПК-9, ПК-23
	Прогнозирование, проектирование и моделирование социальной работы	180	27	90	63	5	ОК-12, ОК-17, ПК-19, ПК-20, ПК-33
	Математические методы исследования в социальной работе	108	9	54	45	3	ОК-12, ОК-17, ПК-14, ПК-15, ПК-18
	Информационные технологии в социальной работе	108	9	54	45	3	ОК-1, ОК-11, ОК-12, ОК-13, ПК-9
	Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг	144	27	72	45	4	ОК-1, ОК-20, ПК-10, ПК-11, ПК-29
	Социальная информатика	108	9	54	45	3	ОК-1, ОК-11, ОК-12, ОК-13, ПК-9
	Физическая культура	36				1	ОК-16
	Управленческая практика	108	9	54	45	3	ОК-8, ОК-9, ОК-18, ПК-23, ПК-24, ПК-29
	Итого					30	
	Итого в конце 3-го года					60	
4-й год обучения							
Модуль 7. Специализированный	Социальная работа за рубежом	144	9	72	63	4	ОК-17, ОК-18
	Инновации в социальной работе	144	27	72	45	4	ОК-13, ОК-18, ПК-1, ПК-31
	Конфликтология в социальной работе	144	27	72	45	4	ОК-6, ОК-8, ОК-20, ПК-3, ПК-4, ПК-8

Окончание таблицы

Название модуля	Дисциплина	Всего часов	Часы на экзамен/зачет	Аудит.	Самост.	Трудоемкость в кредитах	Компетенции
	Опыт социальной работы в различных сферах жизнедеятельности	216	27	108	81	6	ОК-18, ОК-20, ПК-1, ПК-2, ПК-5, ПК-9
	Гендерология и феминология	144	27	72	45	4	ОК-9, ОК-19, ПК-3, ПК-13
	Семьеведение	144	27	72	45	4	ОК-18, ОК-20, ПК-1, ПК-2, ПК-5, ПК-9
	Антропология в социальной работе	144	9	72	63	4	ОК-9, ОК-19, ПК-3, ПК-13
	Основы реабилитации в социальных службах	144	9	72	63	4	ОК-15, ОК-20, ПК-3, ПК-4, ПК-27
	Социальное служение	144	9	72	63	4	ОК-9, ОК-20, ПК-14
	Защита детства (на англ.)	144	9	72	63	4	ОК-7, ОК-1
	Итого					42	
Модуль 8. Практический	Преддипломная практика	216				6	ОК-8, ОК-9, ОК-18, ПК-23, ПК-24, ПК-31
	Итоговый государственный экзамен	108				3	ОК-2, ОК-11, ПК-11, ПК-18, ПК-31
	Выпускная квалификационная работа	324				9	ОК-1, ОК-10, ПК-14, ПК-17, ПК-19
	Итого					18	
	Итого в конце 4-го года					60	
	Итого в конце всего обучения					240	

Автор приводит пример рабочей программы одной дисциплины модуля 2.

**Рабочая программа учебной дисциплины
«Деонтология социальной работы»**

Код	Направление подготовки — 040400 «Социальная работа». Профиль подготовки — 040410 «Социальная работа в системе социальных служб»
Название курса	Деонтология социальной работы
Язык	Русский
Преподаватель	Ефимова Н.Н., ассистент
Год	2012-2013
Уровень обучения	Профиль подготовки «Бакалавр», 1-й год обучения
Кредиты	4 кредита (144 часа)
Семестр	2-й семестр
Обоснование	Освоение дисциплины направлено: <ul style="list-style-type: none"> – на изучение теоретических основ деонтологии как учения о долге и должном поведении; – изучение деонтологических подходов к разрешению конфликтов; – формирование целостного представления о совокупности этических норм профессионального поведения; – формирование личной ответственности социального работника перед обществом и государством, перед клиентами и перед самим собой
Рекомендации	Изучению дисциплины предшествуют следующие дисциплины: «История социальной работы», «Введение в профессию», «Основы социального образования». Успешное освоение дисциплины позволяет перейти к изучению «Теории социальной работы», «Технологии социальной работы» в цикле профессиональной базовой части ООП
Компетенции и результаты обучения	Общекультурные компетенции: <ul style="list-style-type: none"> – уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); – владеть способностью понимать и использовать в профессиональной и общественной деятельности современное сочетание инновационного и традиционного, социально-исторического и повседневно-прагматического, социогенетического и актуально-сетевого, технологического и феноменологического (ОК-18)
	Профессиональная компетенция: <ul style="list-style-type: none"> – быть готовым соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности (ПК-12)

Продолжение таблицы

Код	Направление подготовки — 040400 «Социальная работа». Профиль подготовки — 040410 «Социальная работа в системе социальных служб»
Содержание курса	<p><i>Раздел 1. Теоретические основы деонтологии.</i></p> <p>Тема 1. Основные понятия деонтологии социальной работы.</p> <p>Тема 2. Содержание, цели, задачи деонтологии социальной работы.</p> <p>Тема 3. Принципы деонтологии социальной работы.</p> <p><i>Раздел 2. Деонтология взаимодействия в социальной работе.</i></p> <p>Тема 1. Ответственность и долг социального работника перед обществом и государством.</p> <p>Тема 2. Ответственность социального работника перед клиентом, его близкими и перед самим собой.</p> <p>Тема 3. Ответственность и долг социального работника перед профессией и коллегами.</p> <p><i>Раздел 3. Профессиональные требования к социальному работнику.</i></p> <p>Тема 1. Ценности и основы поведения социального работника.</p> <p>Тема 2. Профессионально-этические требования к профиограмме социального работника.</p> <p>Тема 3. Нравственное сознание социального работника</p>
Новые подходы преподавания и обучения	<p>В процессе изучения теоретических разделов курса используются также образовательные технологии обучения: консультации; сессии по поиску решения проблем; поиск материалов в библиотеках и в сети Интернет; резюмирование основной литературы по изучаемому курсу; формулирование задач и решение задач, сформулированных преподавателем;</p> <p>написание эссе; подготовка и проведение устных презентаций как в группах, так и индивидуально; конструктивная критическая оценка работы и знаний других студентов; выполнение функций руководителя на семинарских занятиях; лекции (24 часа), семинары (12 часов)</p>
Методы оценки	Эссе, решение задач, устные презентации, зачет
Результаты оценки	<p>знает и понимает теоретические основы деонтологии как учения о долге и должном поведении;</p> <ul style="list-style-type: none"> – излагает и может применять деонтологические подходы к разрешению конфликтов; – сформировано целостное представление о совокупности этических норм профессионального поведения; – сформирована личностная ответственность социального работника перед обществом и государством, перед клиентами и перед самим собой; – умеет формировать суждения и осуществлять выбор деонтологических подходов к разрешению конфликтов

Продолжение таблицы

Код	Направление подготовки — 040400 «Социальная работа». Профиль подготовки — 040410 «Социальная работа в системе социальных служб»
	<p><i>Основная литература</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Шмелева Н. Б. Профессиональное развитие личности социального работника в системе подготовки и переподготовки кадров. — Ульяновск, 2005. 2. Сараева Д. А. Этика социальной работы. — Томск: Изд-во ТПУ, 2002. 3. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. — М.: Союз, 2003. <p><i>Дополнительная литература</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Социальная работа: Введение в профессиональную деятельность / Отв. ред. А. А. Козлов — М.: Логос, 2004. 2. Складорова Т. В. Современные проблемы профессиональной этики социальной работы. — Саратов: Изд-во Саратовского ГТУ, 2002. 3. Топчий Л. В. Профессионально-этические требования к социальному работнику. — М.: Департамент проблем семьи, женщин и детей Минсоцзащиты России, 2005, 4. Топчий Л. В. Этический кодекс социального работника // Соц. защита. — 2003. — № 6. 5. Топчий Л. В. Концептуальный подход к разработке этического кодекса профессиональных социальных работников // Отечественный журнал социальной работы. — 2003. — № 1. <p><i>Периодические издания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Российский журнал социальной работы; — Отечественный журнал социальной работы. <p><i>Интернет-ресурсы</i></p> <p>Электронно-библиотечные системы (ЭБС) www.elibrary.ru</p>

Итак, при построении образовательной программы по направлению «Социальная работа» необходимо объединять тематически связанные дисциплины (в том числе базовые и вариативные) в единые модули, четко определяя результаты обучения и критерии оценки. Модули лучше строить внутри циклов, заданных ФГОС. Трудоемкость модулей лучше всего сделать кратной трем ЗЕ (3, 6), но стараться формировать крупные, а по возможности — равновеликие модули.

Список литературы

1. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Образовательные программы «Болонского» типа и возможность их реализации в России (на примере направления подготовки ВПО «Филология») // Электрон. ресурс: kovtun_obrprogrammy.pdf

2. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования // Информационный бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. — № 10. — Тверь, 2007. — С. 30–63.
3. Письмо Минобразования РФ от 16.06.02 №14-55-353/15 // Электрон. ресурс: <http://www.umu.spbu.ru>, раздел «Информационные бюллетени», бюл. № 43.
4. Сенашенко В. С. О соотношении зачетных единиц и модульной структуры учебного процесса // Инф. бюл. УМО. — СПб., 2005. — № 6.
5. Tuning Educational structures in Europe. — Socrates — Tempus // <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.

Н. В. Булах

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого*

**МЕТОДОЛОГИЯ «ТЮНИНГ» В СПЕЦИАЛЬНЫХ
ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ КУРСАХ
ДЛЯ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО ФГОС ВПО**

Аннотация. Раскрывается содержание методологии «Тюнинг», определяется содержание курса «Социально-педагогическая подготовка кандидатов в приемные родители». Особое внимание уделяется формированию компетенций у студентов.

Ключевые слова: методология «Тюнинг», социальная работа, приемная семья, бакалавриат, компетенции.

N. Bulah, lev Tolstoy Tula State Pedagogical University

**METHODOLOGY OF TUNING IN THE SPECIAL PRAKTI-
KOORIENTIROVANNYKH COURSES FOR BACHELORS
AND MASTER'S DEGREES, STUDENT ON FGOS VPO**

Abstract. The content of the methodology Tuning, determined the relevance of a content course «Social and pedagogical training prospective foster parents». Special attention is given to forming the students' competencies.

Keywords: methodology Tuning, social work, foster family, bachelor, competence.

Специальный практикоориентированный курс для студентов «Социально-педагогическая подготовка кандидатов в приемные родители» реализуется

в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого. Он был разработан для бакалавров и магистров по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Переход в 2011 году всех вузов страны на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) повлек за собой значительные изменения в содержании учебных рабочих программ дисциплин и структуры их построения. Данный переход осуществлялся в рамках основных задач модернизации существующей системы образования в России. Цель модернизации — интернационализация и создание общеевропейского образовательного пространства высшего образования, заложенные в Болонском процессе, к которому Россия присоединилась в 2003 году.

«Tuning educational structures in Europe (настройка образовательных структур в Европе)» (далее «Тюнинг») — проект, разработанный европейскими университетами под руководством университета Деусто (Испания) и Университета Гронингена (Нидерланды) в рамках образовательной программы Европейской комиссии «Сократ-Эразмус» [1, 5]. Летом 2000 года группа университетов Европы инициировала разработку пилотажного проекта для реализации задач, поставленных принятием Болонского соглашения. На протяжении последующих четырех лет была разработана и запущена двухфазовая рабочая программа (фаза 1 длилась с декабря 2000 года по январь 2003 года и фаза 2 — с февраля 2003 года по декабрь 2004 года) [4]. Основные методологические исследования в рамках проекта «Тюнинг» направлены на сопоставимость, совместимость и прозрачность образовательных программ университетов-участников. Оптимальным способом для решения поставленных задач является выработка общих подходов к преподаванию и обучению, к пониманию содержания академических квалификаций. Однако одним из самых противоречивых и сложных является вопрос о результатах обучения. Под результатами обучения в проекте «Тюнинг» понимаются ожидаемые показатели того, что обучаемый должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить по завершении процесса обучения. Ожидаемые результаты процесса обучения формулируются преподавателями. Результаты обучения, приобретаемые студентом в процессе обучения, определяются в терминах уровня компетенций [1, 5]. В качестве одной из составляющих методологии «Тюнинг» была разработана система показателей для программ первого и второго цикла для компетенций как общих, так и, специфических для конкретных предметных направлений [4]. Группа ученых Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого принимала участие в проекте «Тюнинг» в 2011–2013 годах.

При разработке рабочей программы курса «Социально-педагогическая подготовка кандидатов в приемные родители» мы ориентировались на то, что методология Тюнинг определяет два вида компетенций: предметно-специальные, которые являются ключевыми для академической квалификации, и общие, которые играют важную роль в трудоустройстве выпускников. Тематический план дисциплины состоит из 8 тем.

Тема 1. «Цель и задачи курса. Характеристика семей и детей группы риска». Обозначаются цели и задачи курса, его роль и место в социальном образовании. Определяется актуальность развития института приемной семьи в современной России и мире. Устанавливаются междисциплинарные связи с другими науками — с социальной педагогикой, психологией, теорией и технологией социальной работы. Дается психолого-педагогическая характеристика детей, попавших в трудную жизненную ситуацию: дети-сироты, беспризорные и безнадзорные дети, социальный портрет семьи группы риска.

Тема 2. «Приемная семья в России» — история возникновения приемной семьи в России. Раскрывается социальный и юридический статус приемной семьи в современной России. Нормативно-правовая база, регулирующая функционирование института приемной семьи. Проблемы и перспективы развития приемной семьи. Анализ передового отечественного опыта функционирования приемной семьи в регионах.

В рамках лекций по теме 1 и 2 и практического занятия по теме 1 студенты изучают основы курса. Формируется общая компетенция (ОК-2 в ФГОС ВПО) [2], смысл которой заключается в знаниях, умениях и навыках логичного и аргументированного построения устной и письменной речи.

Тема 3. «Сравнительный анализ передового зарубежного опыта подготовки кандидатов в приемные родители» — анализ передового зарубежного опыта развития института фостерных семей в странах Западной Европы: Великобритания, Франция, Германия, Дания, Швеция и Северной Америки: США, Канада. Характеристика деятельности института фостерных семей и требования к кандидатам в приемные родители в западных странах. Анализ основных зарубежных фостерных программ.

Тема 4. «Формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России» — характеристика современных форм устройства детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Требования, ответственность, права и их различия у родителей и лиц, их заменяющих, как в приемных семьях, так и в других формах устройства детей.

Для закрепления знаний студенты решают ряд практических задач. Например, студентам предлагаются карточки с ситуациями, определенные различными параметрами, где объектами выступают ребенок-сирота и потенциальная семья. В задании даны характеристики социально-экономического, медицинского и юридического статуса ребенка и кандидатов в приемные родители. На основании данных студенты должны верно определить форму устройства такого ребенка, категорию семьи, к которым могут подходить данные кандидаты.

Тема 5. «Содержание и формы организации социально-педагогической подготовки кандидатов в приемные родители» — анализ основных положений приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей,

и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации» от 20.09.2012 года, № 709 [3]. Двенадцать обязательных образовательных разделов, необходимых для освоения кандидатами в приемные родители. Выполнение практических заданий в рамках тем 2, 3 и 4 направлено на формирование профессиональной компетенции (ПК-11 по ФГОС ВПО) [2] — конкретное использование нормативно-правовых актов различных уровней.

Тема 6. «Организация социально-педагогической подготовки кандидатов в приемные родители» — основные методы и формы организации и управления «школами приемных родителей». Взаимодействие различных служб, учреждений и организаций в управлении «школами приемных родителей». Требования к специалистам, работающим с данной категорией семей.

Тема 7. «Проблемы насилия и жестокого обращения с детьми в приемных семьях» — основные трудности, проблемы семей с приемными детьми: психологические, педагогические, социальные. Методы и формы проведения профилактической работы по предупреждению насилия и жестокого обращения с детьми. Защита прав ребенка в условиях насилия и жестокого обращения с ним.

Тема 8. «Технология разрешения конфликтов в приемных семьях» — виды конфликтов в приемной семье. Личность родителей и приемного ребенка в конфликте. Стили и модели поведения. Методы и приемы разрешения конфликтов и конфликтных ситуаций на различных фазах их развития.

В рамках изучения этих тем у студентов формируется профессиональная компетенция (ПК-7 по ФГОС ВПО) [2] — решение проблем клиента путем привлечения соответствующих специалистов, мобилизации собственных физических, психических и социальных ресурсов клиента.

Каждое практическое занятие мы заканчивали тестом, по результатам которого определялся уровень знаний и умений студентов. Уровень развития компетенций определялся и на выездных занятиях в центрах социально-педагогической помощи «Семья» и «Планирования семьи и репродукции» Тулы, где каждую неделю на протяжении двух месяцев студенты имели возможность взаимодействовать с кандидатами в приемные семьи. По окончании подготовки студенты четко и грамотно разъясняли возникающие вопросы в области законодательства и процедуры устройства детей в приемные семьи, они могли компетентно проводить занятия с членами семей по юридическим, социальным и психологическим вопросам программы подготовки кандидатов в приемные семьи. Студенты дополнили содержание существующих тренингов вопросами о том, как лучше укреплять семейные ценности через приобщение к истории Тульского края, изучение лучших примеров тульской благотворительности. В процессе приобретения профессиональных компетенций, необходимых для подготовки кандидатов в приемные семьи, студенты также учатся использовать различные исследовательские методы: беседа, анкетирование, интервьюирование.

Использование методологии Тьюнинг при построении рабочих программ дисциплин и специальных практикоориентированных курсов по ФГОС ВПО в полной мере отражает тренды развития современной образовательной среды. Планируемые результаты обучения сопоставляются с определенными компетенциями, необходимыми в конкретной профессиональной деятельности. Гибкость содержательной структуры дисциплины позволяет формировать помимо предметно-специальных компетенций общие, которые позволяют отвечать изменяющимся социальным потребностям экономики и социальной сферы, при этом расширяя область трудоустройства выпускников.

Список литературы

1. Горылев А. И. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ: Электронное методическое пособие / А. И. Горылев, Е. А. Пономарева, А. В. Русаков. — Нижний Новгород, 2011. — 46 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 08.12.2009 г. № 709] «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр»)» // Электрон. ресурс: URL://минобрнауки.рф/документы/1906 (дата обращения 16.01.2013).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации» // Рос. газета. — 2012. — 31 авг. № 200.
4. Tuning Russia // Электрон. ресурс: URL (дата обращения 20.03.2013).

Е. Г. Студенова,

Московский государственный областной университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПОДГОТОВКЕ ПРАВОСЛАВНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Организационным и содержательным наполнением деятельности РПЦ по защите права человека на достойное существование является *социальное служение*, которое включает в себя и новую структурную компоненту — профессиональная *социальная работа*. В связи с этим возникает потребность в формировании нового образовательного направления в сфере социальной работы — профессиональная подготовка православных социальных работников. Профиль соответствующей образовательной программы включает в себя не только академическую и профессиональную составляющие, но акцентирует особым образом духовное содержание.

Ключевые слова: достоинство человека, профиль образовательной программы, Русская Православная Церковь, социальное служение, социальная работа, принципы организации социальной работы Церкви, официальный документ Русской Православной Церкви, гражданское общество.

E. Studenova, *Moscow State Regional University*

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAM FOR SOCIAL WORKERS IN RUSSIAN ORTHODOX CHURCH

Abstract: Social service is organizational and substantial filling of Russian Orthodox Church' (ROC) activities oriented to protect people's right for live

worth living/ So, social service includes new structural component — professional social work. Due to this fact appears a need for new educational direction in field of social work, which is a professional training of ROC' social workers. A profile of this educational program includes not only academic and professional parts, but also emphasizes ecclesiastical values.

Keywords: human dignity, profile of educational program, Russian Orthodox Church, social services, social work, principals of social work of church, official act of Russian Orthodox Church, civil society.

В настоящее время Русская Православная Церковь (РПЦ) реализует инновационный образовательный проект по подготовке социальных работников, деятельность которых будет реализовываться в условиях, прежде всего, православных центров и социальных служб, но с перспективой сотрудничества с государственными и общественными структурами гражданского общества.

Поэтому со стороны РПЦ очевиден огромный интерес к проектированию новых образовательных программ по подготовке соответствующих специалистов, программ, отличающихся гибкостью структуры, подвижностью междисциплинарных и модульных взаимосвязей, имеющих четкое правовое обоснование и отвечающих социальным потребностям общества.

Профиль такой программы определяет в целом предметно-понятийное пространство, связанное с новизной и актуальностью образовательного направления.

Социальная работа в концепции социального служения Церкви исторически не нова, но с учетом развития российской государственности, акцентируемой социальностью функций государства, и активного формирования гражданского общества в России переживает период возрождения в новом понимании, которое связано с необходимостью профессиональной деятельности по защите прав человека на достойное существование в условиях рыночной экономики. Исходя из этого, профиль образовательной программы по подготовке православных социальных работников включает в себя не только академическую и профессиональную составляющие, но акцентирует особым образом духовное содержание, которое весьма трудно ограничить рамками компетентностного подхода и ориентацией на результаты обучения. Речь идет об особых духовных и душевных качествах личности социального работника, в которых заключается дополнительный позитивный потенциал православной социальной работы по сравнению с соответствующей деятельностью государственных структур, где работники ограничены в своей деятельности должностными и нормативными инструкциями и стандартами.

Как уже отмечалось, при разработке новых профильных образовательных программ необходимо правовое обоснование не только на государственном и региональном уровне, но и нормативное определение со стороны РПЦ. В связи с этим в течение последних десяти лет РПЦ был выработан целый пакет нормативно-правовых документов, позволяющих организовать профессиональную социальную работу в контексте социального служения РПЦ и обеспечивающих методологическим и организационным инструментарием подготовку профессиональных православных социальных работников.

Таковыми документами стали принятые в 2000 году Архиерейским Собором Русской Православной Церкви официальные документы Русской Православной Церкви «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви» [1] и «О принципах организации социальной работы в Русской Православной Церкви» (2011 г.) [2] и многие другие.

Русская Православная Церковь стала одной из вдохновляющих и организующих сил гражданского общества в России. Правовая концепция социального государства обуславливает формирование правовой и нормативной основ различных направлений деятельности Церкви по реализации и защите прав и свобод человека, прежде всего, на достойное существование.

Социальная концепция явилась ответом Русской Православной Церкви на целый ряд важных вопросов современности. 16 разделов документа последовательно освещают ту или иную общественно значимую проблему, сторону жизни государства и общества, каждая из которых имеет непосредственное отношение к защите и реализации прав человека на достойное существование [1] (рис. 1).



Рис. 1. Тематика разделов документа «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви»

«Принципы организации социальной работы в Русской Православной Церкви» являются документом, регламентирующим организационные основы социальной работы РПЦ, имеющим методологическое значение для формирования профилей образовательных программ в подготовке православных социальных работников в рамках социального служения.

В документе «О принципах организации социальной работы в Русской Православной Церкви» [2] дается определение социального служения как инициированной, организованной, координируемой и финансируемой Церковью или с помощью Церкви деятельности, имеющей своей целью оказание помощи нуждающимся: «Каждому члену Церкви, — говорится в теоретическом обосновании Принципов, — даются особые дарования для служения всем: «Служите друг другу, каждый тем даром, какой получил, как добрые домостроители многообразной благодати Божией» (1 Пет. 4, 10).

Важным принципом организации социальной работы Церкви является *деятельностная* помощь, которая не должна порождать иждивенчество. Поэтому нуждающемуся необходимо не только выделять материальные средства, но и помогать в поиске правильного жизненного пути, в преодолении греховных пристрастий, а также в налаживании связей с профильными государственными службами, так как социальное служение Церкви не должно подменять собой ответственность государства в социальной сфере.

Социальная работа Церкви имеет многоуровневую структуру от общецерковного уровня до уровня приходов и монастырей: «Нераздельный церковный организм участвует в жизни окружающего мира во всей полноте, однако духовенство, монашествующие и миряне могут по-разному и в разной степени осуществлять такое участие» [2]. На каждом из этих уровней решаются соответствующие задачи, связанные с планированием, организацией, координацией и реализацией благотворительного и социального служения (рис. 2–5).

Задачи социальной работы Русской Православной Церкви предопределяют профильную направленность образовательных программ по подготовке православных социальных работников. Как видим, основное внимание по выполнению организационных, финансовых проблем и проблем духовной поддержки приходится на уровень прихода, и именно на приходском уровне осуществляются основные виды социального служения **Русской Православной Церкви, связанные с непосредственной социальной работой.**

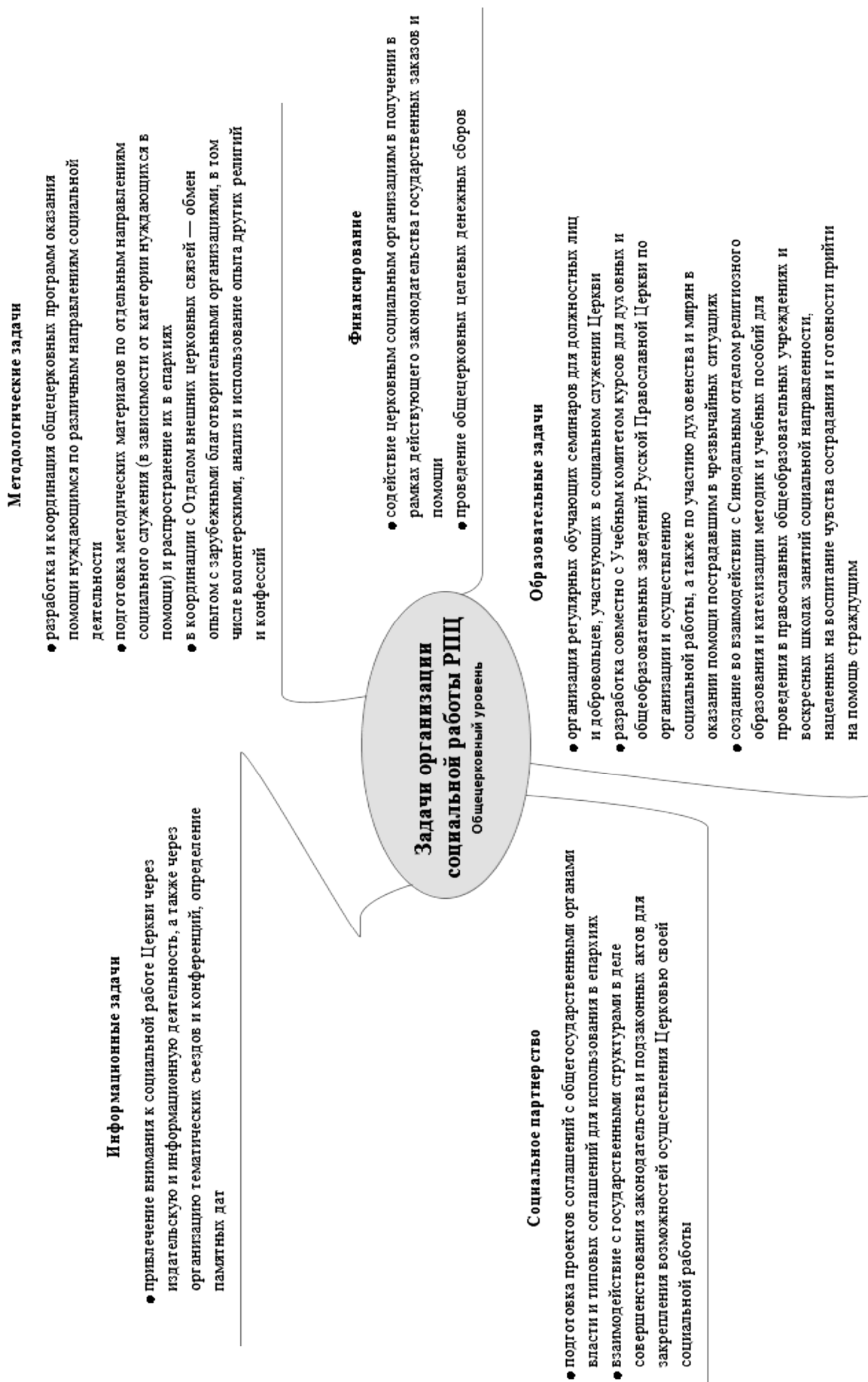


Рис. 2. Задачи социальной работы РПЦ на общеправославном уровне

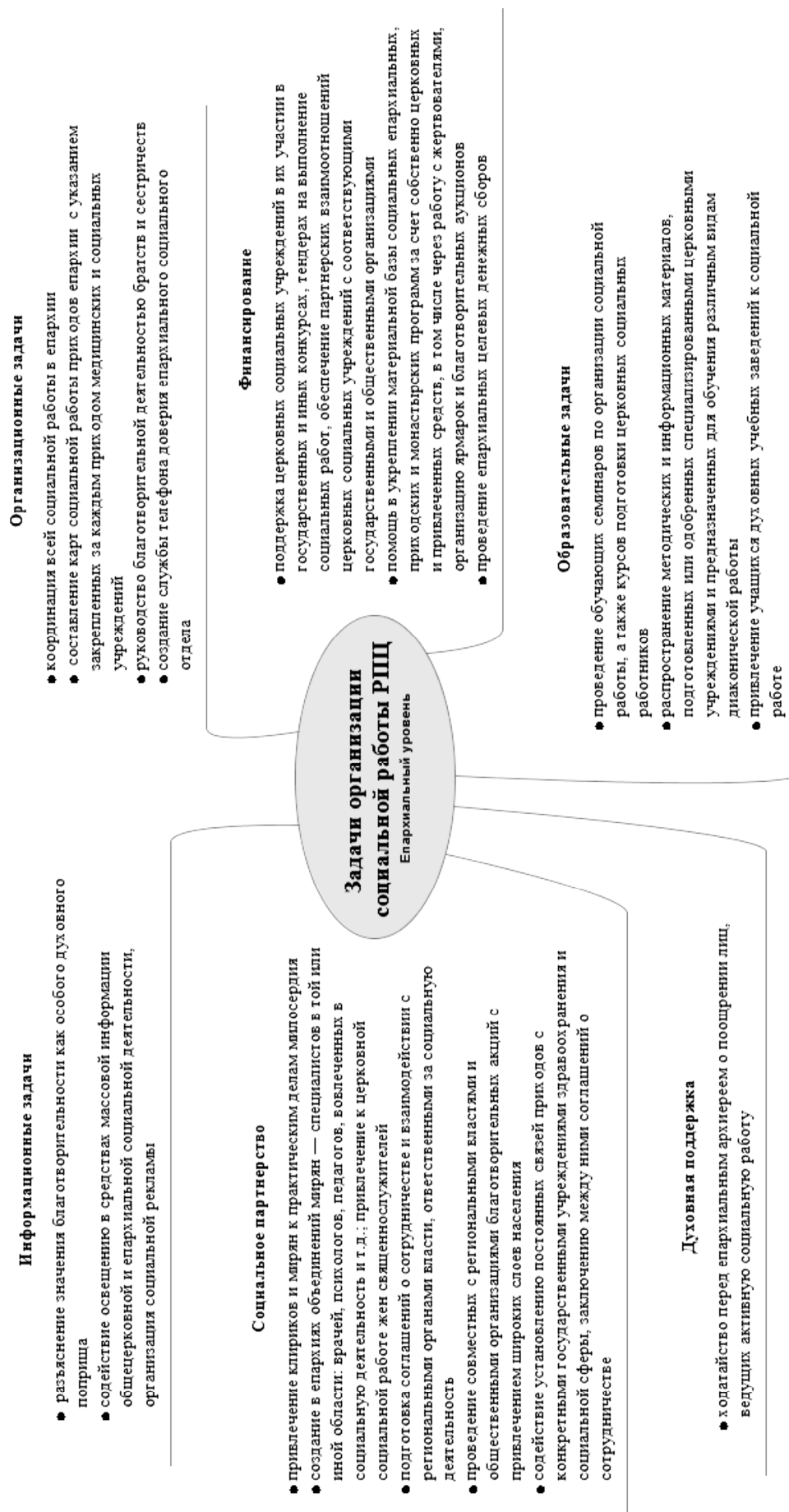


Рис. 3. Задачи социальной работы РПЦ на епархиальном уровне

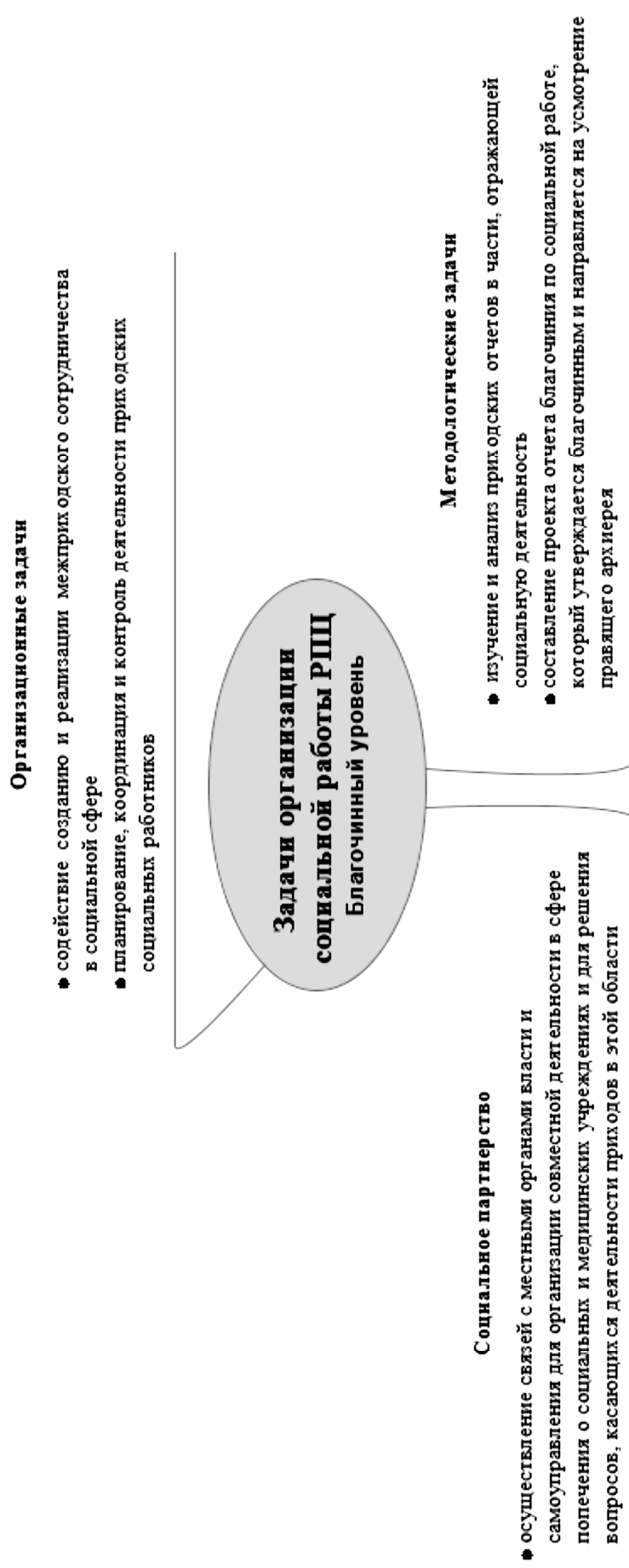


Рис. 4. Задачи социальной работы РПЦ на благочинном уровне

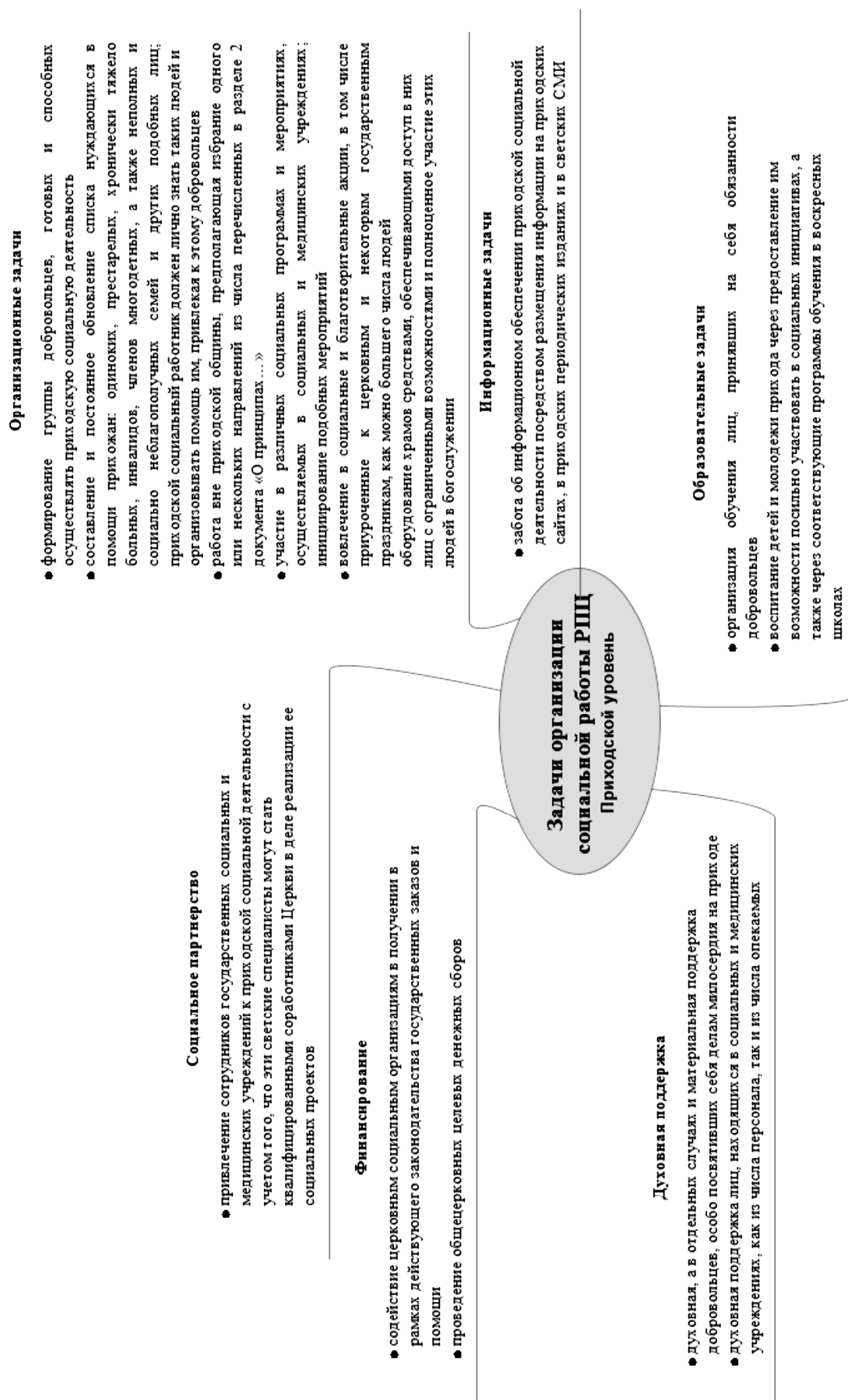


Рис. 5. Задачи социальной работы РПЦ на приходском уровне

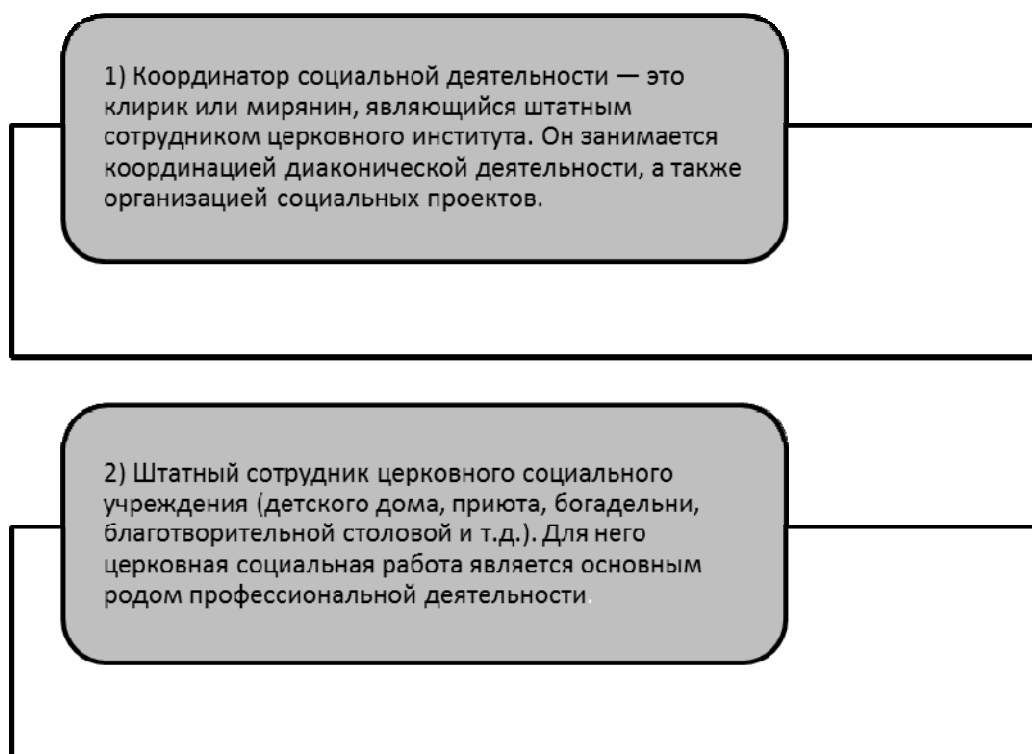


Рис. 6. Виды социального служения Русской Православной Церкви, связанные с непосредственной социальной работой

Деятельность Церкви по развитию социальной работы предполагает сотрудничество с государством, с центральными, региональными и местными органами власти, а также с гражданским обществом — благотворительными и иными общественными организациями и объединениями граждан, представителями традиционных религий и конфессий, политическими партиями, профсоюзами, деловым сообществом. Такое сотрудничество формируется и за счет привлечения к делу социального служения Церкви сотрудников государственных социальных и медицинских учреждений (врачей, медицинских сестер, педагогов, воспитателей, обслуживающего персонала интернатов, социальных работников и так далее), в том числе и тех, кто пока не является активным членом Церкви.

Социальное служение Церкви осуществляется в том числе и через систему диаконических служб, которая может включать в себя социальные учреждения различной направленности и содержания.

В настоящее время, когда российское общество подвергается воздействию очередной волны глобального кризиса, который затрагивает не только финансовую, экономическую, трудовую, но и социальную, нравственную и духовную сферы жизни, когда наглядно проявляются процессы и тенденции, направленные на разрушение традиционных, культурных и духовно-нравственных основ общества, необходима консолидация всех его сил с целью смягчения проявлений кризиса и преодоления его последствий. Одной из таких общественных сил, способных духовно и нравственно пре-

образить как отдельного человека, так и российское общество в целом, является Русская Православная Церковь. И в заключение снова хочется привести слова Владимира Соловьева: «Всякое общество человеческое, и в особенности общество, признающее себя христианским, может упрочить свое существование и возвысить свое достоинство, только становясь сообразным нравственной норме. Значит, дело не во внешнем охранении тех или других учреждений, которые могут быть хорошими или дурными, а только в искреннем и последовательном старании улучшать внутренне *все* учреждения и отношения общественные, могущие стать хорошими, все более и более подчиняя их единому и безусловному нравственному идеалу свободного *единения всех в совершенном добре*» [3, 392].

Список литературы

1. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви / Документ принят Освященным Архиерейским Собором Русской Православной Церкви 19 июля 2000 года // Электрон. ресурс: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422.html>
2. О принципах организации социальной работы в Русской Православной Церкви / Документ принят 4 февраля 2011 года Архиерейским Собором Русской Православной Церкви // Электрон. ресурс: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1401894.html>
3. Соловьев Вл. Оправдание добра. Нравственная философия. — М.: Академический проект, 2010. — 671 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВЕРИН Александр Николаевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры «социальной работы» Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета.

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

e-mail: avan@udm.ru

АКАТЬЕВА Лариса Валерьевна — старший преподаватель кафедры теории и практики социальных коммуникаций Института социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета.

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

e-mail: larisa_akatieva@mail.ru

БЕЗНОСОВА Мария Ивановна — начальник управления международных связей Удмуртского государственного университета.

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

e-mail: mariv@uni.udm.ru

БУЛАХ Наталья Валентиновна — аспирант Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого.

300041, г. Тула, пр. Ленина, 125.

e-mail: nataliabulah@gmail.com

ЗАХАРОВА Станислава Александровна — ассистент кафедры природопользования географического факультета Удмуртского государственного университета.

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

e-mail: MI@izhevsk.ru

КАРАВАНОВА Людмила Жигаловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития Тверского государственного университета

170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33.

e-mail: Karavanova_L54@mail.ru

КИРПИКОВ Алексей Рафаилович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференцированной психологии, Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета.

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

e-mail: kirpi@udm.ru

МАЛЬКОВА Ирина Леонидовна — кандидат географических наук, доцент кафедры природопользования географического факультета Удмуртского государственного университета.

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

e-mail: MI@izhevsk.ru

СОЛОДЯНКИНА Ольга Владимировна — заведующая кафедрой социальной работы Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета.

426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

e-mail: osolodyankina@mail.ru

СТУДЕНОВА Елена Геннадьевна — кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета.

105005, г. Москва, ул. Радио, 10а.

e-mail: elenst14@mail.ru

SURIAN ALESSIO — lecturer Education Department Universita degli Studi di Padova.

e-mail: alessio.surian@unipd.it

SERBATI ANNA — PhD student-Education Department Universita degli Studi di Padova.

e-mail: anna.serbati@unipd.it

ФОКИН Владимир Андреевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого.

300041, г. Тула, пр. Ленина, 125.

e-mail: fokine@mail.ru

Научное издание

**ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ
АДАПТАЦИИ МЕТОДОЛОГИИ ТЮНИНГ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

*Сборник научных трудов профессоров и преподавателей
по адаптации методологии Тюнинг на практике*

*Компьютерная верстка О. А. Печина
Корректор Е.В. Огородникова*

Подписано в печать 00.06.2013. Формат 60х84 1/8.
Печать офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. ??? Уч. изд. л. ??? Тираж 000 экз. Заказ №00.

Издательство «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, Университетская, д. 1, корп. 4, к. 207
Тел./факс: + 7 (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru